

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



ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК

В коммуникативном пространстве

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ВЫПУСК 9(18)

КРАСНОЯРСК - ЛЕСОСИБИРСК
2018

УДК 491.7
ББК 81.2 Рус
Ч 391

Редакционный совет:

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

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

Т.А. Бахор, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета 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, 2018. – Вып. 9 (18). – 410 с.

ISBN 978-5-7638-3889-3

В данном научном издании представлены работы ведущих учёных, преподавателей, аспирантов и студентов, отобранные для IX Международных (XXIII 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 филологических факультетов, 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 978-5-7638-3889-3

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание

СОДЕРЖАНИЕ	3
БОРИСУ ЯХИЕВИЧУ ШАРИФУЛЛИНУ ПОСВЯЩАЕТСЯ.....	11
Наши авторы	13

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ..... 19

Бочарова Т. И. 19

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ УСТНОГО РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА В
УСЛОВИЯХ ЕСТЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Бочкова А. С. 24

РЕЧЕВОЙ АКТ БЛАГОДАРНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Веккесер М. В., Багдасарова М. В., Булгакова Н.Е...... 29

ПРОБЛЕМЫ ОРФОГРАФИИ: ПРОПИСНАЯ ИЛИ СТРОЧНАЯ?

Евсеева И. В., Пономарева Е. А. 37

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ СОМАТИЗМОВ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Исакова А. А. 43

ПРИНЦИПЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ БРЕНДОВ НА КОГНИТИВНУЮ
СИСТЕМУ ЧЕЛОВЕКА

Кузнецова А.А...... 48

КОММУНИКАТИВНЫЙ УСПЕХ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ
ТРАНСФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ
ПРАКТИКЕ РОССИЯН..... 48

Мазурова Н. А., Мазуров К.В. 54

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(НА МАТЕРИАЛЕ ЮРИДИЧЕСКИХ АКТОВ В СФЕРЕ
ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ В АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЕ)..... 54

<i>Макимова С. В.</i>	58
ФОТОГРАФИЯ С ПОДПИСЬЮ КАК КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ.....	58
<i>Пеленков А. И.</i>	65
ЯЗЫК КАРТИН РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX	
ВЕКА	65
<i>Подберезкина Л. З.</i>	71
ТИПЫ ДЕОФИЦИАЛИЗАЦИИ ДЕЛОВОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ	
ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ В КРАСНОЯРСКЕ КОНЦА 1990-х – НАЧАЛА 2000-х	
гг.).....	71
<i>Харитонова Н. Г.</i>	76
«ЦВЕТНОЕ» ПРОЗВИЩЕ КОРОЛЯ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	
.....	76
<i>Шетэля В.</i>	80
О ТРЕХ НЕОЖИДАННЫХ ПОЛОНИЗМАХ В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ	
ИВАНА БУНИНА	80
<i>Яковлева Е. А.</i>	85
РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ:	
РУССКАЯ И ТАТАРСКАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ О КОММУНИКАЦИИ.....	85
КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО	
ТЕКСТА	93
<i>Арзямова О. В.</i>	93
ТИПЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СФЕРЕ РУССКОГО	
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА (на материале произведений А. В.	
Иличевского).....	93
<i>Бахор Т. А., Зырянова О. Н., Мазурова Н. А.</i>	99
ЗИМНИЙ ПЕЙЗАЖ В ЛИРИКЕ Р. СОЛНЦЕВА	99
<i>Башкова И. В.</i>	105
СЕМАНТИКА СЛОВА «УЧИТЕЛЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	
В. П. АСТАФЬЕВА, В. М. ШУКШИНА И В. Г. РАСПУТИНА.....	105
<i>Зырянова О. Н., Бахор Т. А., Мазурова Н. А.</i>	111

ПРИРОДА И ФУНКЦИИ РЕМИНИСЦЕНЦИЙ В РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»	111
<i>Карпухина В. Н.</i>	116
КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ В ТЕКСТАХ М.А. БУЛГАКОВА: ЗООМОРФНЫЕ КОДЫ САТИРЫ	116
<i>Карпушева Г. А.</i>	123
ФУНКЦИИ ПОВТОРА В МОНОДРАМАХ Е. ГРИШКОВЦА	123
<i>Клюева А. Н.</i>	128
СЛОВЕСНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В РАССКАЗАХ ДЖОНА АПДАЙКА КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН	128
<i>Попова Т. П.</i>	133
ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ В МЕМУАРАХ П. Д. БОБРЫКИНА «ВЕЧНЫЙ ГОРОД»	133
<i>Протасова Е. Ю.</i>	139
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ДВА ПРИМЕРА	139
<i>Самотик Л. Г.</i>	147
УКРАИНСКАЯ РЕЧЕВАЯ СРЕДА В СИБИРСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. И. ЧМЫХАЛО «ОПАЛЬНАЯ ЗЕМЛЯ»	148
<i>Токарев Г. В.</i>	156
ПОЭТИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ	156
КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА В ДИАХРОНИЧЕСКОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ	159
<i>Белова Л. А.</i>	159
ИЗУЧЕНИЕ ПОПУЛЯРНОСТИ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН В РОССИИ И ГЕРМАНИИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	159
<i>Пушкарева И. А.</i>	165
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «КУЗНЕЦКИЙ РАБОЧИЙ», НОВОКУЗНЕЦК)	165
<i>Славкина И.А., Шмутьская Л.С., Мамаева С.В.</i>	173

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОЦЕССА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ОТДЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	174
<i>Шаповал В. В.</i>	179
КРИТИКА СЛОВАРЯ И ГИПОТЕТИЧЕСКОЕ ПОДСТАНОВОЧНОЕ ПРОЧТЕНИЕ	179
<i>Шмульская Л. С., Славкина И. А., Мамаева С. В.</i>	186
ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ ПРОЦЕССА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ).....	186
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	193
<i>Ахтамова С. С.</i>	193
ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ.....	193
<i>Басалаева Н. В., Захарова Т. В., Казакова Т. В.</i>	200
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	200
<i>Веккесер М. В., Зырянова О. Н., Бахор Т. А.</i>	206
ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЕ.....	206
<i>Веккесер М. В., Славкина И. А., Шмульская Л. С.</i>	215
МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД МОРФОЛОГИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	215
<i>Гарифуллина А. М., Закирова В. Г., Башинова С. Н.</i>	223
ЯЗЫКОВАЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	223
<i>Герберсгаген Э.С., Глазкова С.Н.</i>	230
ИНФОРМАЦИОННАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ КАК СТРАТЕГИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	230

<i>Давыдова О. Н., Зырянова О. Н., Веккесер М. В.</i>	237
ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	237
<i>Дервягина О. В., Линсцер М. В.</i>	244
РОЛЬ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	244
<i>Захарова Т. В., Казакова Т. В., Лобанова О. Б.</i>	247
ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....	247
<i>Захидова Л.С.</i>	253
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА	253
<i>Казакова Т. В., Басалаева Н.В., Захарова Т.В.</i>	257
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	257
<i>Киркинская Т. И., Истоцкая Т. Л.</i>	263
НА ПОДСТУПАХ К ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ИЗБЫТОЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА..	263
<i>Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.</i>	268
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	268
<i>Кулакова Н. В.</i>	273
К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ БЕЗ ПОНИМАНИЯ.....	273
<i>Левшунова Ж.А., Рерих Н.А.</i>	279
ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	279
<i>Мамаева С. В., Рубцов А. В.</i>	284
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ.....	284
<i>Мамаева С.В., Шмутьская Л.С.</i>	288

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	288
<i>Мартынова М. А., Ковалева А. В.</i>	293
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	293
<i>Пеленков А.И., Колокольникова З.У., Захарова Т.В.</i>	297
СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	297
<i>Сильченкова Л. С.</i>	303
КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ – СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	304
<i>Тагирова Э. И., Исмаилова В. С.</i>	310
СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	310
<i>Троицкая Т. С.</i>	313
ПИСЬМО И МЫШЛЕНИЕ: ОПЫТ ЗНАКОМСТВА И ПОПЫТКА ВНЕДРЕНИЯ	313
<i>Чудаева Н. Л.</i>	320
ДИКТАНТ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	320
<i>Яппарова Д. И., Пацков А. Е.</i>	328
ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ И РОЛЬ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	328
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ.....	332
<i>Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А.</i>	332

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ	332
<i>Гаркуша И.В.</i>	338
К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	338
<i>Кулемзина Т.В.</i>	343
К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ	343
<i>Нарожная В. Д.</i>	349
ЗНАКОВЫЕ ФУНКЦИИ КОСТЮМНЫХ УКРАШЕНИЙ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	349
<i>Казанцева Я. Н. , Ростова М. Л.</i>	356
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	356
<i>Новикова Д. В.</i>	360
АНГЛИЙСКИЕ СЛЕНГИЗМЫ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ФУТБОЛЬНЫХ ХУЛИГАНОВ	361
<i>Барахтаева О.Г., Олейникова О.С., Олейникова Н.И.</i>	365
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	365
<i>Павлова Л. П.</i>	370
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	370
<i>Рудкая Ю.В.</i>	376
РОЛЬ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	376
<i>Семенова Е.В., Жамалова А.Р.</i>	381
ОСОБЕННОСТИ, ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ УЧЕБНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ТЕАТРА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ	381

<i>Сун Дандань</i>	387
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИМАГОЛОГИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ	387
<i>Фирер Н. Д., Чаутина С. А.</i>	394
ЦЕНТР РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ «РАДОНЕЖ» В КАЗАХСТАНЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР	394
<i>Фомина М. Г.</i>	398
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	399
<i>Якубенко Л. З.</i>	404
РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	404

БОРИСУ ЯХИЕВИЧУ ШАРИФУЛЛИНУ ПОСВЯЩАЕТСЯ ...

Очередной сборник научных статей, содержащий материалы IX Международных (XXIII Всероссийских) филологических чтений «Человек и язык в коммуникативном пространстве», посвящается памяти Бориса Яхиевича Шарифуллина.

23 февраля 2018 года ушел из жизни Борис Яхиевич Шарифуллин, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, Почетный работник высшего профессионального образования, член-корреспондент Сибирской академии наук высшей школы, действительный член «Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам», член Объединенного совета по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук на базе Сибирского федерального университета, Новосибирского национального исследовательского государственного университета, Института филологии СО РАН и Иркутского государственного университета, научный редактор сборника научных трудов «Человек и язык в коммуникативном пространстве», член редколлегии редакционных советов специализированного вестника «Речевое общение» (СФУ), научного журнала «Lingua Siberia» (СФУ), международного научного журнала «Экология языка и коммуникативная практика» (Language Ecology and Communication; СФУ), периодического научного сборника «Проблемы иноязычного образования: теория и практика».

Борис Яхиевич родился 26 ноября 1952 года в Ленинграде в семье военнослужащего и учительницы. В 1975 году с отличием окончил Новосибирский государственный университет. Первая научная публикация вышла в свет на втором курсе обучения в университете. Кандидатская диссертация «Из истории славянской архаичной префиксации в русском языке» была защищена в 1982 году в Томском государственном университете. С 1979 года Борис Яхиевич работал преподавателем латинского языка в Новосибирском педагогическом институте, позднее младшим научным сотрудником Отдельной проблемной лаборатории искусственного интеллекта НПО «Импульс» при Вычислительном центре Сибирского отделения Российской академии наук.

В 1998 году в Томском государственном университете успешно защитил докторскую диссертацию «Проблемы этимологического изучения русской лексики Сибири (экспрессивный фонд языка)».

Жизнь и трудовая деятельность Бориса Яхиевича на протяжении более тридцати лет была тесно связана Лесосибирским педагогическим институтом. Любовь к лингвистике, потрясающая эрудиция, удивительное чувство юмора, преданность педагогической профессии снискали глубокое уважение в сердцах коллег и студентов.

В Лесосибирском педагогическом институте Борис Яхиевич сумел дать новый импульс научно-исследовательской работе. С его именем связано открытие лаборатории речевой коммуникации, в рамках которой активно начал изучаться язык современного сибирского города. Велик вклад Бориса Яхиевича в расширение географии Грибовских чтений: благодаря его научным связям, участниками конференции стали коллеги из многих российских вузов. Это способствовало повышению статуса института как научного центра не только в Красноярском крае, но и за его пределами.

Полный вдохновения и упорного труда профессиональный путь Бориса Яхиевича позволил приобщить к научному творчеству и поиску поколение молодых преподавателей. Под его руководством были подготовлены и защищены три диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.

Борис Яхиевич ушел, не исчерпав своего творческого потенциала. Заполнить оставшуюся пустоту будет чрезвычайно трудно.

Наша вечная и благодарная память Ученому, Учителю, Коллеге.

*Коллектив кафедры русского языка,
литературы и истории*

Наши авторы

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

Ахтамова Светлана Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ahtamova-ss@mail.ru

Багдасарова Марина Викторовна, учитель начальных классов первой квалификационной категории, МБОУ «СОШ №1 города Лесосибирска», г. Лесосибирск, Россия.

Барахтаева Ольга Геннадьевна, преподаватель английского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакана, Республика Хакасия, Россия,

Басалаева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, и. о. заведующего 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, декан филологического факультета Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, tamarales@mail.ru

Башинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан.

Башкова Ирина Венадьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, bbashkova@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

Бочарова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры политологии, истории и социальных технологий Российского университета транспорта, г. Москва, Россия, tan.bocharova@gmail.com

Бочкова Алина Сергеевна, магистрант Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, vidaboshkova@mail.ru

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

Быстрай Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и МОНЯ факультета иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, bistraieb@cspu.ru

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего 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

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

Гарифуллина Айсылу Маратовна, магистрант направления «Педагогическое образование», профиля «Управление начальным образованием» Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан.

Гарифуллина Альмира Маратовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан, alm.garifullina2012@yandex.ru

Гаркуша Ирина Викторовна, магистрант направления «Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, garkusha_irina@bk.ru

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

Давыдова Ольга Николаевна, учитель русского языка и литературы первой категории, МБОУ «Шапкинская СОШ № 11», г. Енисейск-15, Россия.

Деревягина Ольга Викторовна, преподаватель русского языка и литературы Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакана, Республика Хакасия, Россия, Olqa75@yandex.ru

Евсеева Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, ivevseeva@yandex.ru

Жамалова Анастасия Руслановна, преподаватель иностранного языка Медицинского колледжа, г. Краснодар, Россия, elenacs@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан.

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

Захидова Лариса Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, lz@ngs.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

Исмагилова Венера Саитгалеевна, кандидат экономических наук, доцент Уфимского государственного авиационного технического университет, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия, venusugatu@yandex.ru

Линцер Марина Васильевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №1 г. Абакана», г. Абакана, Республика Хакасия, Россия, Olqa75@yandex.ru

Истоцкая Татьяна Леонидовна, учитель химии высшей категории, пенсионер, г. Барнаул, Россия.

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

Казанцева Яна Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, rostovaml@rambler.ru

Карпухина Виктория Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры германского языкознания и иностранных языков 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 Хакасия, Россия, gor4icca@yandex.ru

Киркинская Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, tatiana.kirk@yandex.ru

Клюева Анжела Николаевна, аспирант кафедры теории языка и русского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия, yoarlen@mail.ru

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

Колокольникова Зульфия Ульфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, kolokolnikova_zu@mail.ru

Кузнецова Алена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы 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. Красноярск, Россия, kulakovanv@yandex.ru

Кулемзина Татьяна Владимировна, доктор медицинских наук, профессор, заведующий курсом нетрадиционной медицины Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Донецк, Донецкая Народная Республика, medrecovery@rambler.ru

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 НИЧ Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, olga197109@yandex.ru

Мазуров Константин Викторович, магистрант Юридического института Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия.

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

Максимова Светлана Владимировна, магистрант Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, s.v.kulakova@yandex.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

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

Новикова Дарья Валерьевна, студентка 2 курса филологического факультета направленности «Иностранные языки. Английский и немецкий» Лесосибирского педагогического университета – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, llkmm2011@yandex.ru

Олейникова Нина Ивановна, преподаватель русского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, olenickova.olesya@mail.ru

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

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

Пацков Александр Евгеньевич, предприниматель «Any people», маркетолог Уфа, Россия, alexsovax@gmail.com

Пеленков Александр Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, pelenkov@mail.ru

Подберезкина Лилия Зуфаровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, lilli@akadem.ru

Пономарева Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, kolokolnikova88@mail.ru

Попова Тамара Павловна, главный редактор художественно-публицистического альманаха «Радуга» Лесосибирского городского народного литературного клуба, член Союза журналистов РФ, г. Лесосибирск, Россия, tomus19@mail.ru

Протасова Екатерина Юрьевна, кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, университетский лектор, Department of Languages, Хельсинки, Финляндия, ekaterina.protassova@helsinki.fi

Пушкарёва Ирина Алексеевна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия, pia11@yandex.ru

Рерих Наталья Александровна, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Ростова Марина Леонидовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, rostovaml@rambler.ru

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

Рудкая Юлия Владимировна, магистрант направления «Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, yulyaklyueva@gmail.com

Самотик Людмила Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, samotiklg@mail.ru

Семенова Елена Владиленовна, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, elenacs@mail.ru

Сильченкова Людмила Семёновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики начального образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, ui-sil@yandex.ru

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

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

Сун Даньдань, аспирант Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, Ляочэн, Китай, songdan0301@yahoo.com

Сыдыков Анарбай Намитаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания Бишкекского гуманитарного университета имени Кусеина Карасаева, г. Бишкек, Кыргызстан, e-mail: namitaevi4@mail.ru

Тагирова Элина Ильгизовна, студент Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа, Россия, dream-any@mail.ru

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

Троицкая Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, ts.personal@gmail.com, ts.troitskaya@mpgu.edu

Усланова Елена Михайловна, магистрантка факультета филологии и журналистики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, Россия, elenka070892@mail.ru

Фирер Наталья Демьяновна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ntlfrt@gmail.com

Фомина Мария Геннадьевна, магистрант направления «Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, maria_mok@mail.ru

Харитоновая Наиля Галимжановна, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, haritonovang@mail.ru

Чаутина Светлана Анатольевна, председатель русской общины Джамбульской области Казахстана, г. Тараз, Республика Казахстан, rusich_s@mail.ru

Черанева Мария Сергеевна, студентка Казанского федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан, Россия, marycherme@yandex.ru

Чудаева Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка и культуры речи, председатель предметно-цикловой комиссии гуманитарных дисциплин колледжа педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Шаповал Виктор Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, lilorol@yandex.ru

Шетэля Виктор, кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной филологии 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 Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия, e_yakov@mail.ru

Якубенко Лидия Закировна, магистрант направления «Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, 89518104559@mail.ru

Яппарова Дилара Ильдаровна, старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга Уфимского государственного авиационного технического университета, Уфа, Россия, dilarayapparova@gmail.com

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 808.5

Т. И. Бочарова
(Россия, Москва)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ УСТНОГО РАЗГОВОРНОГО ДИСКУРСА В УСЛОВИЯХ ЕСТЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Ключевые слова: индивидуальные стили непринужденной речи, диалог, естественный устный дискурс, коммуникативные типы личности.

В статье рассматриваются особенности непринужденного общения, приводится классификация индивидуальных стилей естественного устного дискурса на основе разновидностей коммуникативных типов личности.

T. I. Bocharova
(Russia, Moscow)

INDIVIDUAL STYLES OF ORAL DISCUSSION DISCOURSE IN CONDITIONS OF NATURAL COMMUNICATION

Key words: individual styles of easy conversation, dialogue, natural oral discours, communicative personality types.

The article deals with the features of casual communication, classifies individual styles of natural oral discourse on the basis of varieties of communicative personality types.

Умение точно, правильно и логично формулировать свои мысли, говорить естественно, свободно, непринужденно, без психологического дискомфорта требуется в различных ситуациях общения, начиная от бытовой сферы и заканчивая трудовой деятельностью, где неформальное взаимодействие также играет немаловажную роль. Причем это касается практически всех профессиональных сфер, а не только тех, которые имеют явно выраженную коммуникативную направленность (менеджмент, педагогика, журналистика, реклама и связи с общественностью и пр.).

Как и в быту, в сфере производства нередко возникают ситуации, в которых требуется доверительный разговор, помогающий подобрать подход к человеку, прийти к компромиссу во время сложных переговоров, решить проблемный вопрос, поделиться интересными новостями, утешить, провести дисциплинирующую беседу и мн. др.

Наше повседневное общение на 80 % состоит из небольших словесных контактов, поэтому роль непринужденного взаимодействия настолько велика. Несмотря на это необходимость заводить и поддерживать разговор вызывает неуверенность у достаточно многих людей, которым не понятно, в каких случаях непринужденная беседа является общественной необходимостью, а в каких – обычной бестактностью [2, с. 19]. В связи с этим изучение непринужденной речи как условия эффективного повседневного общения в различных сферах жизнедеятельности человека не теряет своей актуальности.

Безусловно, базовые коммуникативные навыки и основы речевой культуры, необходимые для результативного непринужденного взаимодействия закладываются в раннем детстве. Но особый индивидуальный стиль речевого поведения, посредством которого проявляется уникальность человека как речевой личности и, соответственно, его привлекательность для окружающих формируется в течение всей жизни, изменяясь под влиянием социально-экономических, психологических, лингвистических и др. факторов.

Кроме того, индивидуальный стиль речи в устном дискурсе проявляется в языковом творчестве и самобытности как условия его эффективности» [3, с. 376].

Непринужденность как стилевая особенность разговорности определяется и соответствующим набором языковых средств, которые в свою очередь могут ранжироваться от разговорной литературной речи до просторечно-сниженной в зависимости от задач общения, психоэмоционального состояния говорящего, уровня коммуникабельности, знания предмета обсуждения, готовности общаться, ожиданий адресата и др. Естественная разговорная речь хорошо воспринимается слушателями, она проста, понятна, нередко связана с житейскими темами, актуальными на все времена.

Кроме того, необходимо, чтобы возникли благоприятные экстралингвистические условия для взаимодействия или чтобы инициатор диалога привлек внимание, мотивируя собеседника на общение проблемным вопросом, курьезом, провокативной репликой или манерой речи.

Индивидуальные стили непринужденного дискурса достаточно многочисленны. Однако их можно классифицировать, исходя из существующих разновидностей коммуникативных типов личности. Одной из наиболее оптимальных является дифференциация на основе преобладания следующих характеристик: доминантность; мобильность; ригидность; интровертность.

Доминантный собеседник при общении как правило перехватывает инициативу. Он не любит, когда его перебивают, нередко резок, ироничен, говорит с повышенной тональностью. Одним из лучших типов для неформального общения является мобильный собеседник, он практически не испытывает серьезных трудностей в коммуникации, легко завязывает разговор и заинтересовывает собеседника, не теряется в незнакомой компании,

держится максимально естественно. Ригидный собеседник испытывает сложности главным образом при вступлении в беседу. По окончании этого этапа, ригидный коммуникант уверенно вступает в диалог, четко и логично заявляет свою точку зрения. Данный тип больше подходит для неформального обсуждения деловых вопросов. Интровертный собеседник достаточно сдержан в общении, мало инициативен, нередко застенчив и склонен занижать свои возможности, болезненно реагирует на грубость, которая вызывает дополнительную скованность его поведения [1, с.213-215].

Приведем примеры, иллюстрирующие своеобразие индивидуального стиля говорящих. К примеру, диалог коллег во время обеденного перерыва: пожилая женщина обращается к молодому сотруднику из соседнего структурного подразделения:

- *Привет, ну как у тебя дела?*
- *Работаю.*
- *Работа подождет, я тебе чем говорила заниматься? Я тебе что говорила, чем тебе надо заниматься?!*
- *Да я занимаюсь...*
- *Я тебе зачем волчат дарила, магнитики из Тамбова? Работай в этом направлении...*
- *Я работаю...*
- *А как у тебя с этой, которая чай к тебе ходит пить?*
- *А, да она замужем.*
- *А замужем, тогда нечего ходить, пусть с мужем чай пьет.*
- *Хм...*
- *А какие там незамужние? Пусть они ходят!*

Как видим из диалога, данная беседа носит явно выраженный непринужденный характер, умудренная богатым жизненным опытом женщина пытается натолкнуть молодого человека на активные действия в поиске второй половины, чувствуется ее расположенность к неуверенному в себе сотруднику, она пытается его опекать, подсказывая, как ей кажется, верные варианты поведения, необходимые для решения его проблемы.

Реплики женщины указывают на авторитарность ее стиля общения, грамматика предложений оформлена в категорический императив, не терпящий возражений. Она чувствует слабость социального и речевого статуса собеседника и «бьет» по его больному месту. Реплики преобладают быстрые, краткие, отрывистые. И в то же время ее высказывание не голословно, она приводит свои эмоционально-логические аргументы, которые закрепляют ее доминирующий коммуникативный имидж.

Молодой человек – собеседник интровертного типа, напротив, занимает оборонительную позицию, робеет, ничего не возражает, «мямлит» что-то в свое оправдание, несмотря на то, что происходит явное, безапелляционное и некорректное вторжение в его личную жизнь.

А вот пример агрессивного коммуникативного поведения доминантного типа собеседника (общение матери и сына младшего школьного возраста, который громко просит что-то купить ему в супермаркете): *Я щас тебе зубы...все поотшибаю по одному! Орет он на всю ивановскую!* Мать, чтобы пресечь громкие просьбы ребенка, произносит угрозу, используя сильный голосовой нажим. Авторитет матери и угрожающая интонация оказались эффективны. Вероятно, такую стилистику разговора с сыном женщина практикует периодически.

Как видим, взаимодействие «сильный-слабый» в большей мере активизирует у доминантного собеседника тактику подавления адресата. В коммуникации «сильный-сильный» речевое поведение может варьироваться от нейтрального до остро конфликтного в зависимости от разных факторов (социального статуса говорящего, его возраста, глубины убедительности доводов, конкретной ситуации общения). Продемонстрируем это на примере беседы пожилой и молодой соседок, имеющих домашних питомцев.

– *Это не ваша собака тут сс..т? (Показывает на лужу возле лифта.)*

– *Нет, это не наша.*

– *Маша, ну, посмотри: у тебя кобель, у меня кобель, только они могут. Соседи вон ругаются. Мой не будет пакостить!*

– *Наш тоже не будет!*

– *А кто, у меня кобель, у тебя кобель, у этих самка, она не будет, а я за своим смотрю.*

– *Я же говорю, наша не сс..т!*

– *Но соседи жалуются, недавно побелили, и опять все загажено.*

– *Я же говорю тебе: наш не сс..т!*

– *А ты на меня не ори, мала еще, ишь какая деловая, осмелела!*

– *Да пошла ты!*

– *Проститутка малолетняя!*

В данной эпизоде, как мы видим, присутствуют две доминирующие коммуникативные позиции, в которой инициатор разговора провоцирует конфликтную ситуацию, имея априори агрессивную мотивировку, и диалог выходит на сниженный уровень общения с использованием оскорбительной лексики.

Непринужденный дискурс изначально по своей природе реализуется через диалог, который является относительно простой разновидностью речи, так как предполагает, с одной стороны, мену ролей в разговоре, в котором каждый может высказаться, получая небольшую вербальную передышку на обдумывание, формулировку фразы, пока собеседник отвечает на вопрос или реагирует на побудительную фразу. При этом благодаря активному коммуниканту диалог поддерживается, и словесный контакт не прекращается.

Кроме того, нередко возникает речевая ситуация, когда нет четких границ между монологом и диалогом. Если же возникает необходимость в монологе, то он естественно включается в диалогический дискурс, но акцент при этом делается на одном участнике общения. Человек, лидирующий в непринужденной коммуникации, как правило, первый проявляет инициативу и на протяжении всего разговора поддерживает внимание к своему высказыванию.

Приведем пример монолога-воспоминания пассажира междугороднего автобуса, который доминирует в общении, а его собеседник является нерелексивным слушателем, улыбкой реагирующим на произносимый попутчиком текст.

- Я, когда пацаном был, поехал в Белоруссию, к бабушке, там мы с братом гуляли. Два дня меня не было, а тогда не было сотовых. У бабушки был стационарный телефон... А я гулял. Ну, когда я заявился, мать меня бац, бац! Меня только мать била, отчим не трогал... Потому что знал, что когда вырасту, то и ответить могу. Мать меня поколачивала. Ах ты такой-растаккой. Но мне досталось за то, что бутылки собирал и за то, что из дома сбежал. Мать была у меня на хорошем месте. Работала в столовой. Ну а что, обещит, все было: икра черная, икра красная. Мать отдала меня в художественную школу. Ну а я в школе баб голых рисовал. Была у нас биологичка - килограмм сто двадцать, вот я ее нарисовал, все, лицо похоже, только голую. Она приходит открывает доску. А там... Ну все, крик, мать вызывают в школу... А она - зачем я тебе фломастеры, мелки покупаю, чтоб ты этим занимался?

Мужчина (возраст 50+) произносит небольшой непринужденный монолог в пути. Дорога, однотонный скучный пейзаж поздней осени, мелькающий за окном, навеяли ему ностальгические мысли о детстве, близких людях, школе, мальчишеских шалостях. Именно дорога стала для коммуникатора внешним толчком, определенным раздражителем, стимулирующим скрытые психоречевые ресурсы личности, вызвавшие потребность излить душу. Желание выговориться перед попутчиком о безвозвратно ушедшем с высоты прожитых лет, трогательные воспоминания о беззаботном времени, которое, несмотря на сложные моменты, вызывает у говорящего только положительные эмоции – все это выступает квинтэссенцией характера человека, особенностей его творческой натуры и накладывает отпечаток на индивидуальную стиль речи. Высказывание становится свободным, раскованным и звучит как естественный словесный поток. Такая манера общения в большей мере свойственна для мобильного типа собеседника, который легко подстраивается под ситуацию, мгновенно находя в уголках своей памяти те эпизоды из жизни, которые вызовут максимальный интерес собеседника. В тексте преобладает стилистика разговорности: повседневная обиходная лексика, просторечия, обилие глагольных словоформ, оценочных конструкций, преобладание главным

образом простых предложений, которая подчеркивает ситуацию естественного дискурса.

Таким образом, в повседневной коммуникации собеседники могут демонстрировать следующие стили индивидуального естественного общения: доминирующий, мобильный, ригидный, интровертный. Безусловно, это условное обозначение, и стили непринужденности могут варьироваться или сочетаться в зависимости от лингвистических и экстралингвистических составляющих конкретной речевой ситуации. Кроме того, один ключевой стиль непринужденного общения, определяющий неповторимую творческую манеру говорения и непосредственного вербального взаимодействия с собеседниками, стиль-костяк, остается неизменным, поскольку истинные личностные и речевые характеристики человека так или иначе найдут выход в общении, даже если человек пытается скрыть свое обычное коммуникативное поведение за целым набором социальных масок. Поведенческие стандарты, набор фоновых знаний, лексические средства, способы построения предложений и текстов разных жанров – все это создает неповторимый образ коммуникативной личности, который делает ее самобытной и уникальной, даже если имеются в виду заурядные ситуации каждодневного общения дома, на работе, отдыхе и пр.

Список литературы

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: учебник. М.: ИНФРА-М, 2006. – 272с.
2. Топф К. Искусство непринужденной беседы. М: Издательство «Омега-Л», 2007. – 137с.
3. Фрейдина Е.Л. Индивидуальный стиль оратора и его просодические маркеры // Преподаватель XXI век. 2017. № 4-2. С. 373-382.

УДК 81-119

А. С. Бочкова
(Россия, Красноярск)

РЕЧЕВОЙ АКТ БЛАГОДАРНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Ключевые слова: педагогическая риторика, речевой этикет, речевой акт, речевой акт благодарности.

В статье представлено описание речевого акта благодарности в речи преподавателей высших учебных заведений на материале современной публичной академической лекции. Отмечается, что речевой акт благодарности

реализуется в основном при помощи стилистически нейтральной формы «спасибо», иногда с усилительным прилагательным «большое». В речи преподавателей используются также этикетные формы «благодарю», «хочу поблагодарить», а также «хочу выразить признательность» как выражение повышенной вежливости.

A. S. Bochkova
(Russia, Krasnoyarsk)

SPEECH ACT OF THANKING IN A MODERN PUBLIC ACADEMIC LECTURE

Keywords: pedagogical rhetoric, speech etiquette, speech act, speech act of thanking.

The article contains description of the speech act of thanking in the speech of university lecturers based on the modern public academic lectures. It is noted that the speech act of thanking is mainly implemented with a stilistically neutral from "thank you", which can sometimes be emphasised with the expression "very much". In the speech of university lecturers other etiquette forms can also be found, for instance, "I appreciate", "I would like to appreciate" and "let me express my appreciation" as an expression of an increased politeness.

В последнее время возросло внимание исследователей к проблемам академической риторики. Об этом свидетельствуют работы А.К. Михальской [7], О.П. Фесенко [10], Т.П. Скориковой [8], А.В. Человечковой [11], Н.И. Мирона [6], Н.Г. Бурмакиной [3] и др. А.К. Михальская пишет, что «задачу профессиональной речевой подготовки педагогов в отечественной высшей школе пока нельзя считать решенной. Особое внимание к речевой подготовке учителя вызвано заметным падением общего уровня речевой культуры» [7: с. 3]. Кроме того, многие традиционные жанры академического красноречия претерпевают существенные изменения в связи с развитием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Так публичные лекции благодаря интернет-технологиям оказываются доступными широкому кругу людей, что предполагает особую ответственность преподавателя за сказанное слово, высокий уровень владения культурно-речевой компетенцией, в том числе этико-речевой. Между тем именно этико-речевой аспект жанра академической лекции оказывается недостаточно изученным в современной риторике и лингвистике.

Настоящая статья посвящена одному из этикетных речевых актов, представленному в жанре лекции, – акту благодарности. Этот акт ранее изучался на материале художественных текстов [1], текстов устной деловой сферы общения [5], а также речи младших школьников [4].

Материалом нашего исследования послужили этикетные высказывания, выражающие благодарность, которые извлекались методом сплошной выборки из видеолекций на лингвистические и литературоведческие темы преподавателей: Ю.В. Каминской, А.А. Желниной, М.А. Кронгауза, Е.Н. Геккиной, Ю.Е. Прохорова, С.Г. Тер-Минасовой, С.Г. Татевосова. Общий объем проанализированного звучащего текста (лекций) составил 21 час 7 минут; объем выбранных речевых фактов благодарности составил 58 единиц.

Речевой акт благодарности представляет собой речевое действие, совершаемое говорящим с целью выразить чувство признательности за совершенные адресатом действия, а также для поддержания гармоничных межличностных отношений.

I. Количественный анализ собранного материала показал, что самым распространенным и общеупотребительным способом выражения благодарности является лексема «спасибо». В речи преподавателей данный способ речевой реализации благодарности встречается в 91 % случаев, из них 7 % – использование лексем «спасибо» со словом-интенсификатором вежливости «большое». Например: *Есть сейчас ясность с этим тезисом? /*

(- да-да) Спасибо большое! // Вы так замерли / я пугаюсь //(Ю.В. Каминская История зарубежной литературы XX века).

Чаще всего преподаватели используют речевой акт, чтобы поблагодарить аудиторию за внимательность во время лекции: *Ну на этой печальной ноте я / наверное / тогда завершу / и спасибо за внимание //* (А.А. Желнина Городские общественные пространства как пространства потребления).

Стимулом для употребления преподавателем речевого акта благодарности могут быть заданные из аудитории вопросы, например: *Спасибо за вопрос // Вы знаете / я / конечно / не могу согласиться / потому что вот то / о чем я говорил / соотношение действительности и нашей модели общения / сто лет назад была другая действительность //* (Ю.Е. Прохоров Русский язык в поликультурном пространстве).

Лектор также может поблагодарить аудиторию за дополнения по теме лекции: *Вы совершенно правильно / мне кажется / это отметили / да / спасибо // Мне кажется / вы очень хорошо сказали //* (Ю.В. Каминская История зарубежной литературы XX века).

Благодарность может быть также выражена при помощи многократного повторения лексем «спасибо» с обращением к адресату и указанием на причину благодарности: *Спасибо // Спасибо всем / кто здесь сегодня был // Не сердитесь / пожалуйста / если это было невыносимо скучно или невыносимо банально // Спасибо за замечательные вопросы // Я был очень рад выступить сегодня здесь // Спасибо //* (С.Г. Татевосов Теория языка и язык теории).

II. Официальная форма «благодарю» используется в 5% собранных нами речевых фактов; форма «хочу поблагодарить» – в 4%. Использование глагола

«благодарить» в форме 1 лица настоящего времени «благодарю» – это форма «официально-учтливой или экспрессивной формы выражения благодарности» [2, с. 43]. В словаре русского речевого этикета указано, что слово «благодарю» «употребляется преимущественно в речи образованных лиц среднего и старшего возраста; самостоятельно (как вежливый отклик на знак внимания, незначительную услугу) или в сочетании со словами-распространителями (для выражения повышенной вежливости, учтивости, а также для указания на причину благодарности)» [2, с. 44]. Как правило, благодарят преподаватели за внимание: *Но главное / это осознать эти трудности / а тогда мы их все преодолеем // **Благодарю** за внимание //* (С.Г. Тер-Минасова Язык – творец человека); *Спасибо // **Благодарю** за внимание / и я готов буду послушать ваши вопросы //* (В.В. Иванов Индоевропейские языки и миграции индоевропейцев).

Единично указание на адресата благодарности при помощи местоимения «их» в значении «организаторы конференции». Лектор благодарит организаторов за конференцию, на которую его пригласили: *Я очень рада тому / что **организаторы конференции** организовали такую конференцию / и **благодарю их за это** //* (Е.Н. Геккина Речевые ошибки как фокусы метаязыковой рефлексии).

Этикетная формула «хочу поблагодарить» имеет перформативный характер. Н.И. Формановская отмечает, что «такие высказывания содержат мысль не о желании совершить действие, а выполняют роль самого действия здесь и сейчас <...> речь, равная действию во время говорения» [9, с. 114]. Например: *Я **хочу поблагодарить** организаторов за приглашение / но даже не столько за **приглашение** / сколько за **замечательную тему** / очень точную / очень конкретную / и очень актуальную //* (М.А. Кронгауз Лингвистические конфликты Нового времени); *Спасибо вам // В первую очередь / **хочу поблагодарить** ведущих этой программы за **приглашение** / и всех / кто пришли // Я очень рада быть здесь с вами // И **также хочу выразить признательность** нескольким людям за помощь в подготовке / особенно с языком //* (Б. Парти Формальная семантика как порождение лингвистики и философии). В последнем высказывании встречается «формула учтливой благодарности» [2, с. 409]: «хочу выразить признательность».

III. Редко встречаются случаи реализации речевого акта благодарности сразу несколькими формулами: *Спасибо // **Спасибо большое** // Я хотел бы / прежде всего / **поблагодарить** организаторов за **приглашение** / и за **возможность** сегодня выступить здесь //* (С.Г. Татевосов Теория языка и язык теории). В приведенном высказывании используется конвергенция этикетной формулы «спасибо», этой же формы со словом-интенсификатором вежливости «большое» и формулы «хочу поблагодарить». В речевом акте также есть указание на адресата (организаторы) и на повод для выражения благодарности (за приглашение и за возможность).

Использование речевой акта благодарности в коммуникативном поведении преподавателей высших учебных заведений является важным признаком их коммуникативной культуры. В основном речевой акт благодарности реализуется в речи преподавателей при помощи стилистически нейтральной формы «спасибо», иногда с усилительным прилагательным «большое». Формула благодарности выбирается преподавателем в зависимости от ситуации общения. Лектор благодарит аудиторию за внимание, за вопросы, за дополнения по теме лекции. Когда выражается благодарность за организацию конференции, за приглашение на конференцию, а также за помощь в подготовке лекции, используются этикетные формы «благодарю», «хочу поблагодарить», а также «хочу выразить признательность».

Список литературы

1. Агаркова О.А. Речевая модель акта благодарности в татарском языке // Современные проблемы науки и образования. Пенза, 2015. №22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/2-2/591.pdf> (дата обращения: 15.01.2018).
2. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.
3. Бурмакина Н.Г. Жанр лекции и его культурно обусловленная маркированность // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. СПб., 2013. №1. С. 185-191.
4. Веккессер М.В., Воробьёва Т.В. Речевой жанр благодарности в аспекте культуры общения младших школьников // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте: сборник научных статей. Красноярск, 2010. Т.1. №1. С. 368-371.
5. Миняйло О.В. Типология стимулов благодарности в ситуации официально-делового общения (на материале протоколов пленарных заседаний в бундестаге) // Теория языка и мужкультурная коммуникация. М., 2017. С 249-252.
6. Мирон Н.И. Лекция в высшей школе // Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика: сб. научн. трудов: в 2-х частях. Горно-Алтайск, 2015. С. 31-40.
7. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие для пед. университетов и институтов. М.: Академия, 1998. – 432 с.
8. Скоринова Т.П. Лекция как основная форма вузовского преподавания (жанровый и лингводидактический аспекты) // Известия Юго-Западного государственного университета. Курск, 2014. № 1. С. 83-89.
9. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М.: ИКАР, 2005. – 250 с.

10. Фесенко О.П. Академическая риторика: учебное пособие. Омск, 2015. – 329 с.

11. Человечкова А.В. Проблемная лекция как один из видов реализации нетрадиционных методик обучения в высших учебных заведениях // Электронный научный журнал. 2016. С. 278-283.

УДК 81'271; 82.085; 808.5

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

ПРОБЛЕМЫ ОРФОГРАФИИ: ПРОПИСНАЯ ИЛИ СТРОЧНАЯ?

Ключевые слова: орфография, правописание, трудные случаи орфографии, имя собственное.

В статье рассматривается один из трудных вопросов современной русской орфографии, связанный с отдельным, дефисным написанием, а также употреблением прописной и строчной букв, на примере правописания слова «БАБА ЯГА / БАБА-ЯГА». На основе информации из этимологических, толковых и орфографических словарей авторы выявляют причины различных написаний анализируемого слова и предлагают своё видение относительно его правописания.

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

ORTHOGRAPHY PROBLEMS:UPPERCASE AND LOWERCASE LETTER?

Key words: orthography, spelling, difficult cases of orthography, proper name.

The article deals with one of the difficult questions of modern Russian orthography, connected with separate, hyphenated spelling, also using uppercase and lowercase letters, as an examplespelling of word "BABA YAGA / BABA-YAGA". On the basis of information from etymological, explanatory and spelling dictionaries, authors identify causes of different spelling form of analyzed word andthey offer their vision regarding its writing.

Наиболее трудным и малоразработанным вопросам современной русской орфографии относятся слитные, отдельные, дефисные написания, а также употребление прописных и строчных букв. Трудности этих написаний вызваны не отсутствием общеобязательных правил, а возможностью различного их применения. Особенностью соответствующего раздела

орфографии является неполная согласованность в действии разных правил, связанных с одним и тем же материалом. Исследователи пытаются внести необходимую ясность в проблему таких написаний, упростить написание отдельных групп слов, дать конкретные рекомендации по написанию сложных существительных (см. указание на это в работе: [2]).

В практике печати наблюдаются колебания и разнобой, находящие свое выражение в различном написании одних и тех же слов и сочетаний. Причины подобных колебаний связаны, во-первых, со сложностью разграничения понятий «имя собственное» и «имя нарицательное». Между этими основными понятиями существует зона переходных случаев, и далеко не всегда легко установить, на какой стадии находится этот переход. Колебания наблюдаются и в производных от собственных имен, что еще раз подтверждает сложность разграничения в некоторых случаях собственных и нарицательных имен.

Особую трудность представляет написание составных названий различного типа, выступающих в функции собственных имен. Выделяются три типа написаний составных названий, при этом некоторые написания сопровождаются постановкой дефиса:

- а) с прописной буквы пишутся все слова;
- б) прописной буквы пишется только первое слово;
- в) с прописной буквы пишутся первое слово и собственные имена, входящие в составное название.

Однако на практике нередко встречаются случаи, когда непросто подвести то или иное название под один из указанных типов. Так, нами обнаружены в печатных изданиях различные варианты написания слова «БАБА ЯГА» / «БАБА-ЯГА».

При чтении сказок мы обратили внимание, что слово «БАБА ЯГА / БАБА-ЯГА» пишется по-разному. Так, в изданиях сказок с участием этой героини 50-80 гг. это слово употребляется так: *Баба-яга* (по типу слов *Иван-царевич*, *Царевна-лягушка* и под.), а в поздних изданиях, начиная с 90-х годов XX века и по настоящее время, встречаются различные варианты: *Баба Яга*, *Баба-Яга*, *Баба яга* и *Баба-яга* (см. список художественной литературы [1-11]). В свете вышеизложенного тема исследования является актуальной. Такая вариативность в данном написании определила проблему нашего исследования: чем обусловлены различные варианты написания обозначенного выше слова?

Для того чтобы выяснить причину неоднозначного написания слова «БАБА ЯГА / БАБА-ЯГА», мы вначале обратились к его этимологии (происхождению).

По одной из версий Яга-костяная нога – это угро-финская колдунья, а обиталище, избушка – это чамья, сомьях, стаббур – охотничий и ритуальный домик угро-финнов. Из этого следует, что персонаж не исконно славянский, а привнесенный в русскую культуру.

Первым письменным источником о ней служат записи Джильса Флетчера (1588 г.) в книге «О государстве русском», в главе «О пермяках, самоедах и лопарях» он пишет: «Что касается до рассказа о Золотой Бабе или Яге-бабе, о которой случалось мне читать в некоторых описаниях этой страны, что она есть кумир в виде старухи, дающей на вопросы жреца прорицательные ответы об успехе предприятия или о будущем, то я убедился, что это простая басня», т.е. вымышленный человек (цитируется по [4]).

Согласно другой версии, имя «БАБА ЯГА / БАБА-ЯГА» связано с названием определённого предмета. В «Очерках Берёзового края» Н. Абрамова пишет, что есть подробное описание «яги», которая представляет собой одежду «наподобие халата с откладным, в четверть, воротником. Шьётся шерстью наружу... Такие же яги собираются из гагарьих шеек, перьями наружу... Ягушка – такая же яга, но с узким воротником, надеваемая женщинами в дороге» (цитируется по [4]). Аналогичное толкование одного из значений этого слова даёт и словарь В.И. Даля.

Существует и другая гипотеза происхождения имени исследуемого персонажа. На языке Коми, слово «яг» означает бор, сосновый лес. Баба – это женщина, то есть это женщина из бора-леса или лесная женщина, при этом многие отмечают её вздорный характер.

По следующей версии, прототип этой героини – ведуньи, знахарки, которые лечили людей. Часто это были нелюдимые женщины, которые жили вдали от поселений, в лесу. Многие ученые выводят слово «яга» от древнерусского слово «язя» («яза»), означающего «немошь», «болезнь» и постепенно вышедшего из употребления с XI века [1].

Сторонники другой версии видят в ней Великую Мать – великую могущественную богиню, праматерь всего живого или великую мудрую жрицу. Ведь очень интересен тот факт, что все приходят к ней за советом. Почти во всех сказках Иван-царевич получает волшебные предметы, которые помогают ему в его «приключениях» [3].

Если обратиться к ещё одной версии происхождения имени этого персонажа, то обнаружим следующее толкование. Бабой называли женщину, которая уже родила ребёнка, а «Яга» – огонь. То есть получается, что это женщина-огонь, или огненная женщина [7].

Отметим, что существовал глагол «ягать» – кричать. Это особый крик, в котором концентрировалась очень сильная энергия. Этот крик издавали охотники и роженицы. Исходя из этого, получается, что это главная мать, которая знала и умела всё.

Вот ещё одна интересная версия: баба – распространённое древнеславянское указание на женщину. Происходит от ещё неумелых, первых слов ребёнка, таких как: мама, папа, няня, тятя, баба, отсюда бабушка. Яга – древнеславянское женское имя. По преданию баба Яга была бездетной молодой женщиной, и носила красные сапожки с узором вышитым золотыми нитями. Отсюда баба Яга – золотая нога. В силу своей бездетности она

устроила подобие детского дома, собирала детей сирот и ухаживала за ними. Впоследствии, когда у родителей ребёнок проказничал, они ему говорили что придёт баба Яга, и они отдадут его ей. Так начали бабой Ягой пугать детей, из поколения в поколение [5].

Итак, *БАБА* – первая часть имени показывает, что наша героиня весьма преклонного возраста. Ведь слова «баба / бабушка» (см. по аналогии: «дед-дедушка») предназначены для обозначения людей старшего поколения, имеющих внуков, поэтому первая часть имени хозяйки избушки на курьих ножках не только отмечает, что она женщина, но и указывает на её определенный жизненный опыт.

ЯГА – вторая часть имени однозначной трактовке не поддается.

Далее обратимся к толковым словарям, так как они не только объясняют значение слова, но и представляют его написание. Из толковых словарей мы узнали о Бабе Яге следующее.

В словаре В. Даля даётся три значения:

1) яга – род одежды шерстью наружу, из жеребьячьих шкур или из гагарьих шеек; шуба, тулуп, халатного покрою, может быть с откидным воротом; ягушка (тобольское) – женская яга, с узким воротом для дороги;

2) Яга или яга-баба, баба-яга (ягая и ягавая или ягишна и ягинична) – род ведьмы, злой дух, под личиною безобразной старухи;

3) ягой (ягишною) зовут злую, бранчивую бабу [4].

В современных толковых словарях представлено разное по объёму значение данного слова.

Одно значение представлено в словаре С.И. Ожегова: «БАБА-ЯГА – в русских сказках: злая старуха-колдунья [10, с.33].

Два значения – в Толковом словаре Т.Ф. Ефремовой: 1) мифическое существо, злая старуха-колдунья, передвигающаяся в ступе и заметающая след помелом (в русских народных сказках); 2. перен. разг – недобрая, сварливая женщина (режим доступа: <http://словарь-толковый.рф/баба-яга-ж>).

Три значения даются в Большом современном толковом словаре русского языка (2012): 1) Злая старуха колдунья как персонаж русских народных сказок; баба-яга. 2) а) перен. разг. Злая сварливая женщина. б) Страшная, безобразная женщина. 2. местн. Шуба мехом наружу [1].

Из толковых словарей мы узнали, что анализируемое слово является многозначным (имеет несколько значений): оно используется для названия нарицательных имён существительных, поэтому пишутся со строчной («маленькой») буквы; а также употребляется для наименования сказочного персонажа, поэтому пишется с прописной («большой») буквы. Мы исследовали написание имени сказочного персонажа по печатным изданиям, вот почему нам не встретились написания типа *баба яга* и *баба-яга*.

Представленные выше варианты происхождения анализируемого нами слова не могут быть опровергнуты или подтверждены – каждый может выбрать тот вариант, который ему более понятен и близок. Однако его

происхождение не полностью проливает свет на современное правописание исследуемого слова.

Таким образом, информация толковых и этимологических словарей указывает на то, что элементы анализируемого слова для названия сказочного персонажа по своей природе являются нарицательными, это обстоятельство, на наш взгляд, может обуславливать варианты в его написании.

Для того чтобы выявить, как носители русского языка применяют правило в отношении написания анализируемого слова и будут ли варианты его написания, мы провели опрос в письменной форме.

Нами были опрошены 20 студентов педагогического института г. Лесосибирска и 20 школьников из 3 «Б» класс МБОУ «СОШ №1 г. Лесосибирска». В ходе опроса предлагалось из шести вариантов выбрать один или несколько написаний исследуемого имени собственного, при этом необходимо было объяснить свой выбор: *Баба Яга, Баба-Яга, Баба яга, Баба-яга, баба яга, баба-яга*.

Анализ ответов студентов показал следующее. Они дали только 2 варианта написания: *Баба Яга* (30 % от числа всех опрошенных) и *Баба-Яга* (70 %). Свой выбор объясняли тем, что это имя собственное, используемое для названия персонажа сказки; некоторые прокомментировали дефисное написание: через дефис пишется разновидность определения – приложение.

Школьниками чаще всего указывался такой вариант написания: оба слова с заглавной буквы и через дефис *Баба-Яга* (60 %), так как это имя сказочного персонажа («это старая старушка с костяной ногой», «это герой сказки, и её роль есть людей», «это сказочный герой совершает в сказках зло а гдето нет» и др. под. – *орфография и пунктуация сохранены*), при этом некоторые из них ссылались на авторитет учебника по литературному чтению О.В. Кубасовой образовательной системы «Гармония». Также указывался вариант написания *Баба Яга* (25 %) с объяснением, что это имя и фамилия сказочного персонажа; редко отмечали варианты *Баба яга* (10%) и *Баба-яга* (5%), причём никак не поясняли свой выбор. Один ученик связал написание слова *Баба-яга* с тем, что оно может стоять в начале предложения, а написание слова *баба-яга* с «маленькой» буквы, так как оно может находиться не в начале предложения. Постановку дефиса (чёрточки) дети никак не прокомментировали, так как мы ещё не изучали такого правила.

В результате мы установили, что ребята нашего класса хорошо усвоили правило написания имён собственных: они пишутся с заглавной буквы. Но вопрос о написании данного слова на этом этапе исследования нами остался не решённым.

Таким образом, мы установили, что среди школьников и студентов нет единообразного написания исследуемого слова. Мы полагаем, далее стоит за помощью обратиться к орфографическим словарям и справочникам по правописанию.

Обратимся к рассмотрению орфографической нормы написания данного слова.

1. В современных орфографических словарях решён вопрос о написании анализируемого слова для названия нарицательных имён – сварливой бабы и *устар.* – вида одежды: обе части слова пишутся со строчной буквы, в середине пишется дефис: **баба-яга**, потому что это сочетания с однословными приложениями, следующими за определяемым словом (ср. с подобными написаниями: *ванька-встанька, город-герой, ковёр-самолёт, лён-долгунец, мать-героиня, рак-отшельник, рыба-попугай, скатерть-самобранка; дом-новостройка, студент-медик, собака-ищейка, солдат-новобранец, садовод-любитель, студент-первокурсник, мать-старуха, девочка-красавица и др.*) [1-13].

2. Для обозначения женского сказочного персонажа в различных нормативных словарях предлагаются разные варианты написания имени этого сказочного персонажа.

По справочнику Д.Э. Розенталя «Прописная или строчная?» анализируемое слово в этом значении пишется так: **Баба Яга** (сказочный персонаж) [2, 3, 12].

Однако, это слово в поздних орфографических словарях В.В. Лопатина, одобренных Институтом русского языка им. В. В. Виноградова (см., например: [5-9, 13]), рекомендуется писать следующим образом: Баба-яга (сказочный персонаж).

На наш взгляд, наиболее обоснованным представляется вариант написания **Баба Яга** – в два слова, без дефиса, обе части слова – с заглавной буквы. Во-первых, потому что если **Бабу Ягу** назвать просто Ягой, слово Яга придётся писать с прописной буквы, это же укороченное имя зловредной старухи. Кстати говоря, оно так часто (в укороченном виде) пишется в русских народных сказках. Во-вторых, именно такое написание вполне соотносимо, например, с именами других сказочных персонажей, чьи имена включают в себя два слова: Кощей Бессмертный, Василиса Премудрая, Змей Горыныч, Дед Мороз.

Итак, орфографические словари не дают единого варианта написания слова для названия сказочного персонажа. Но мы, по крайней мере, в таких словарях обнаружили только два варианта: **Баба Яга** и **Баба-яга**. Почему же тогда в печатных изданиях последнего времени наблюдается большая вариативность, не зафиксированная в словарях? Наверное, это можно объяснить отсутствием строгой орфографической цензуры в современных издательствах.

Итак, во многих русских сказках присутствует такой персонаж, как Баба Яга. Всем нам она прекрасно известна с самого детства, ещё с того времени, когда мамы и бабушки читали нам перед сном. Но многие не задумываются над тем, как пишется это слово.

Представленные выше варианты происхождения анализируемого нами слова не могут быть опровергнуты или подтверждены – каждый может выбрать тот вариант, который ему более понятен и близок.

На основе анализа этимологии анализируемого слова, его современного значения, проведённого опроса и данных орфографических словарей мы попытались установить причины различного написания исследуемого слова.

Мы думаем, что существование вариативного написания анализируемого слова обусловлено:

- многозначным значением слова (нарицательные и собственные имена существительные);

- происхождением слов (неоднозначная трактовка оказывает влияние на правописание, например, вторая часть: *Яга* – божество и *яга* – вид одежды);

- традиция и аналогия написаний (по типу Василиса Премудрая, Змей Горыныч, Дед Мороз и под.);

- вариативность написания представлена в орфографических словарях;

- недостаточный редакционный контроль при издании сказок.

Это неокончательные выводы, мы будем продолжать проводить исследование: попытаемся подвергнуть анализу сам образ Бабы Яги.

Список литературы

1. Баба Яга // Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Баба-яга> (дата обращения: 21.01.2017).

2. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. Слитно или отдельно? (Опыт словаря-справочника). – М., 1982.

3. Журнал «Слово» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/slovo/15711.php> (дата обращения: 21.01.2017).

4. Зуева Т. В., Кирдан Б. П. Русский фольклор. М.: Флинта, 1998, – 123с.

5. Кузнецов А. Н. Из времен незапамятных. – М.: Оникс, 2005, – 325с.

6. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – С.-Петербург: Лабиринт, 1996, – 336 с.

7. Усачев А. А. Большая книга бабы Яги. – М.: Оникс, 2006, – 72 с.

Список использованных словарей и справочников

1. Большой современный толковый словарь русского языка (2012). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk/5272.html> (дата обращения: 21.01.2017).

2. Букчина Б. З. Слитно или отдельно? (Опыт словаря-справочника) Около 43000 слов / под ред. Д. Э. Розенталя. 2-е изд. – М., 1976.

3. Букчина Б. З., Калакуцкая Л. П. Слитно или отдельно? (Опыт словаря-справочника). 6-е изд., стереотип. – М., 1987

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / сост. Шахматова Н. В. С. – Петербург: ИД Весь, 2004.

5. Лопатин В. В., Чельцова Л. К., Нечаева И. В. Прописная или строчная?: Орфографический словарь русского языка. – М., 1999.

6. Лопатин В.В. Правила русской орфографии и пунктуации. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://orthographia.ru/orfograf_uk.php?oid=261 (дата обращения: 21.01.2017).

7. Лопатин В.В. Словарь русского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/ojegov/583444.html> (дата обращения: 25.01.2017).

8. Лопатин В.В., Нечаева И.В., Чельцова Л.К. С большой или с маленькой? – М., 2002.

9. Научно-информационный «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. [Электронный ресурс] – Режим доступа: orfo.ruslang.ru (дата обращения: 25.01.2017).

10. Ожегов С.И., шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2008.

11. Орфографический словарь русского языка / под ред. С.Г. Бархударова, И. Ф. Протченко, Л. И. Скворцова. 33-е изд. – М., 1998.

12. Розенталь Д.Э. Прописная или строчная?: (Опыт словаря-справочника). Ок. 8500 слов и словосочетаний. – М.: Русский язык, 1986 - с.328 [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://genling.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st006.shtml> (дата обращения: 25.01.2017).

13. Учебный, орфографический словарь русского языка / под ред. В.В. Лопатина. М., 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения 5.01.2018).

Список художественной литературы

1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки: в 3 т. – М.: Художественная литература, 1957.

2. Баба-Яга и Жихарь. М., 1980.

3. Баба-Яга и Терешечка. М., 2066.

4. Барышникова А.К. Сказки. М.: Московские учебники, 2006

5. Волшебные русские сказки. М.: Эксмо, 2008

6. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. / Подготовка текста, предисловие и примечания В. Я. Проппа. М.: Государственное Издательство Художественной литературы (Гослитиздат), 1957-1958.

7. Русские народные сказки. М.: Изд. дом Мещерякова, 2016.

8. Русские народные сказки. М.: Стрекоза, 1996.

9. Русские народные сказки. М.: Фортуна ЭЛ, 2007.

10. Русские народные сказки. Составитель Аникин В. П. М.: Пресса, 1992.

11. Сестрица Аленушка. М.: Детская литература, 1973.

УДК 81-33

И. В. Евсева, Е. А. Пономарева
(Россия, Красноярск)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ СОМАТИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: словообразовательная категоризация, соматическая лексика, комплексные единицы словообразования, лексико-словообразовательное гнездо, русский язык, электронная база данных.

В статье рассматривается вопрос о словообразовательной категоризации производной соматической лексики русского языка. Этот процесс представляет собой объединение простых единиц, производных слов, в комплексные единицы, в частности такие, как словообразовательные типы, словообразовательные категории и гнезда. Основное внимание в статье уделено словообразовательной категоризации лексико-словообразовательных гнезд.

I. V. Evseeva, E. A. Ponomareva
(Russia, Krasnoyarsk)

THE WORD-FORMATION CATEGORIZATION OF SOMATISMS IN RUSSIAN LANGUAGE

Key words: word-formation categorization, somatic vocabulary, complex units of word-formation, lexical family of words, Russian language, electronic database.

The article describes the word-formation categorization of the somatic derivatives of Russian language. The process of word-formation categorization is the combination of simple units called derivatives into complex units, such as word-formation types, word-formation categories and families of words. The article carefully analyses the word-formation categorization of families of words.

С развитием антропоцентрического направления, существо которого составляет анализ языковых явлений в их тесной связи с человеком, значительно возросло внимание исследователей к различным *системам человека* (термин Ю. Д. Апресяна), а также к языковой и семиотической концептуализации отдельных составляющих этих систем. В фокусе интереса, связанного с изучением одной из таких систем – телесной системы, – лежит соматическая лексика, принадлежащая к самому древнему пласту словарного фонда. Эта лексика отражает знание носителей языка о теле, частях тела,

внутренних органах и других телесных (соматических) объектах, о признаках этих объектов и значениях признаков, а также о роли телесности в познании и описании окружающего мира. В процессе языкового функционирования имена телесных объектов, их признаков и значений признаков приобретают новые ассоциации и коннотации. С помощью тела, используемого как инструмент познания мира, человек ориентируется в пространстве и времени, выражая свое отношение к событиям и процессам, происходящим в мире, и давая им разные квалификации и оценки. А поскольку человеческое тело является доступным объектом для визуального наблюдения, изучения и описания, появились идеи, что через посредство тела удастся проникнуть в тайны ментального и психологического мира человека.

Имена частей тела и объектов телесности активно изучались многими зарубежными лингвистами в различных аспектах. Например, концепт *body* 'тело' исследуется с позиции теории семантических примитивов 'semantic primitive' [16]. Тело рассматривается как один из слоев лексики языков различных народов, например языка сери [17]. Сегодня уделяется внимание знаниям о языке тела с точки зрения их практического применения, а именно – для осуществления успешной коммуникации [15]. А. Вежбицкая пишет об именах телесных объектов как о лингвоспецифичных языковых единицах, несмотря на отражение данных понятий во всех языках мира [6]. Соматическая фразеология русского и польского языков детально анализируется в работе М. Горды [8].

Выделению и описанию русской соматической лексики и построению на ее базе тематических, семантических, акциональных, аспектуальных и иных классификаций посвящены труды многих отечественных лингвистов. Е. В. Рахилина анализирует соматизмы с позиции представления «часть – целое» в аспекте грамматики [13]. А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский уделяют внимание изучению фразеологизмов, компонентами которых являются слова, называющие части человеческого тела [4]. Нами изучались лексико-словообразовательные гнезда с вершинами *сердце* и *heart* в сопоставительном аспекте [10]. А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина и А. Д. Шмелев описывают соматизмы как ключевые концепты русской языковой картины мира [11]. Большую работу по изучению соматизмов ведут ученые под руководством Г. Е. Крейдлина, строящие семиотическую концептуализацию человеческого тела [3; 12 и др.].

Общим для всех перечисленных работ является выраженное отношение к телу как к эффективному и надежному инструменту когнитивной деятельности человека. Всем им присущ интерес к выявлению стереотипных взглядов людей русской культуры на тело и другие соматические объекты, а также на способы отражения этих взглядов в русском языке и в соответствующих ему невербальных знаковых кодах. Потому естественным для работ этих лингвистов является поиск общих закономерностей и определение конкретных механизмов номинации соматических объектов, а

через них и многих других объектов окружающего мира – прежде всего тех, в основе именованья которых находится некоторый соматический объект или некоторый признак такого объекта.

Несмотря на пристальный интерес к соматизмам, следует отметить, что основное внимание в указанных трудах уделяется производной лексике, а производные слова, образованные от соматизмов и занимающие важное место в лексической системе каждого языка, привлекаются в большей степени для конкретизации или уточнения отдельных положений. Отечественными лингвистами исследовалась производная соматическая лексика английского языка [1], соматические дериваты русского языка до сих пор недостаточно изучены и не описаны всесторонне с одних теоретических позиций.

Фокус внимания в наших работах направлен именно на производную соматическую лексику русского языка, а в рамках данной статьи рассматривается вопрос о ее словообразовательной категоризации.

В нашем исследовании мы, вслед за Ф. Вакком [5], относим к соматизмам не только объекты человеческого тела, как это принято в целом ряде исследований, но и объекты тела животных, а также особые функции, признаки и пр. телесных объектов, которыми человек наделяет не только свое тело, но и окружающие его объекты из мира действительного. Рассмотрение среди соматизмов, например, таких дериватов, как *оголо́вье* ‘уздечка со всем прибором, надеваемая на голову лошади для верховой езды’, *скрытогла́в* ‘жук-листоед, имеющий яркую окраску с металлическим отливом и способный втягивать голову в тело, скрывая ее от окружающих’, *разно́га* ‘распорка, вставляемая между ногами мясной туши при ее разделке’, *нога́вка* ‘род чулок на ногах у лошадей как предохранение от засекания подковами’ и др. представляется значимым при описании комплексных единиц словообразовательной системы, в частности соматических лексико-словообразовательных гнезд. Вершинами таких гнезд выступают базовые наименования телесных объектов (рука, нога, голова, сердце и др.), а производная лексика, соотносящаяся с каждой из этих вершин, формирует то или иное гнездо. При исключении из анализа гнезда с вершиной «нога» слов *разно́га*, *нога́вка* и др. изучение соматических дериватов этого гнезда будет неполным.

Процессы словообразовательной категоризации ярче всего проявляются в комплексных единицах деривации – словообразовательных типах, категориях, гнездах, структурная и семантическая организация которых демонстрируют когнитивную сущность [9].

Категоризация – это определенный ментальный процесс объединения объектов и явлений окружающей действительности, упорядочивание представления о мире путем выделения групп – категорий, в которые понятия связываются по каким-либо общим признакам. Словообразовательная категоризация – это процесс познавательной деятельности, позволяющий человеку подвести объект под определенную категорию или рубрику опыта

при помощи единиц словообразования, т. е. объединить производные слова в определенные группы по различным критериям. Иными словами, процесс словообразовательной категоризации представляет собой объединение дериватов в такие комплексные единицы, как словообразовательные типы, словообразовательные категории и гнезда.

Например, в одном словообразовательном типе особым образом будут распределены соматизмы, обозначающие отсутствие определенной части тела (*безрукий, безногий, безглазый, безухий* и др.), соматизмы, характеризующие человека по такому признаку, как «неумение выполнить основную функцию соматизма» (*безрукий* – о том, кто не умеет хорошо выполнять что-либо руками, *безголовый, безмозглый* – о рассеянном человеке, не умеющем думать головой и др.) и т. д.

Категоризация семантики словообразовательных типов разработана и описана на диалектном материале в диссертационном исследовании Л. А. Араевой [2], где выделены разные уровни деривационной семантики производных слов одного словообразовательного типа.

Смысловой категоризации подвергаются и единицы словообразовательного гнезда. Например, В. Г. Гак [7], рассматривая понятия *рука* и *голова* в русском языке, среди прочего анализирует семантику дериватов, наполняющих гнезда, вершинами которых выступают слова *рука* и *голова*. Ученый выделил значения этих слов, которые могут выступать в роли определенных семантических категорий. Каждое из значений ученый подтверждает примерами – словосочетаниями и производной лексикой. Понятие *голова* в русском языке обладает, по мнению исследователя, следующей семантикой: (1) часть тела, (2) «шарообразность», (3) «округленный конец», (4) «верх», (5) «перед», (6) «руководство», (7) «человек», (8) «жизнь/смерть», (9) «единица счета», (10) «ум, характер», (11) «чувства», (12) символические действия. Первое значение является прямым, остальные образованы путем метафорического и метонимического переноса. Например, к значению «руководство» автор отнес такие дериваты, как *главный, главарь, главенство, возглавлять, главнокомандующий* и др. Кроме того, В. Г. Гак выделяет определенные семантические признаки производных слов в рамках одного значения слова: количество (*двуголовый, стоголовый*), форма (*большеголовый, длинноголовый*), цвет (*седоголовый, русоголовый*), связь с другими частями тела (*головоногие, плечеголовной*) и др. Следует отметить, что ученый рассматривает не только производную лексику, восходящую к корню *голов-*, но также и лексику, образованную от заимствованных корней с этим же значением. Таким образом, в основе словообразовательной категоризации у В. Г. Гака лежит семантика – множество значений базового понятия.

Словообразовательную категоризацию соматизмов английского языка строит Л. С. Абросимова [1]. Ученый рассматривает каждое словообразовательное гнездо английского языка как комплексную систему

хранения и упорядочивания знания. Исследователь на материале гнезд выделяет 10 антропоморфных полей, отражающих отношения производящей и производной лексики: часть тела – человек; часть тела – предмет; часть тела – абстрактная категория (качество, состояние, идея, природное явление); часть тела – действие, процесс; часть тела – параметрический концепт; часть тела – место; часть тела – животное; часть тела – растение; часть тела – часть тела, организма; часть тела – сообщество, группа. Анализ англоязычного материала позволил лингвисту выделить основные способы словообразования соматических дериватов, а также словообразовательные модели.

Мы процесс словообразовательной категоризации демонстрируем на материале соматических лексико-словообразовательных гнезд русского языка. Каждое гнездо предстает как сложная структура, в которой выделяются разные уровни смысловой организации дериватов. Применяя принципы категоризации, человек объединяет в общий класс однокоренные слова, репрезентирующие один и тот же концепт, представленный в языке базовым словом – вершиной гнезда. Знания, заключенные в семантике дериватов гнезда, являются ассоциативно связанными, они раскрывают то, как человек, используя базовое слово, переносит его на объекты окружающей действительности и именуется их посредством этого слова. В круг смыслов, заложенных в базовом слове, вовлечены дериваты одного гнезда, которые вербализуют часть этих смыслов. На этом основании лексико-словообразовательное гнездо рассматривается нами как фрагмент концепта, зафиксированный в языке на деривационном уровне. А применение к анализу гнезда метода фреймового моделирования [10] способствует раскрытию этого фрагмента знаний. Выявление когнитивных структур в гнезде позволяет установить ядерные и периферийные смыслы и осознать некоторые механизмы словопорождения, а также продемонстрировать упорядоченность и системность информации об окружающем мире, хранящейся в сознании человека. Обозначенные задачи относятся к таким, которые раскрывают процессы словообразовательной категоризации гнезд.

Построенный нами метаязык фреймового описания лексико-словообразовательных гнезд [14] ориентирован в итоге на создание разрабатываемой нами электронной базы данных «Соматическая лексика русского языка и его диалектов» (<http://vocabulary-frame.ru/>), которая призвана в автоматическом режиме осуществлять поиск соматических дериватов по разного рода запросам. В создаваемой базе дериваты, наполняющие гнезда однокоренных слов, организованы по типу фрейм-структур. Для описания архитектуры и внутреннего устройства проектируемой базы, ее формальных и содержательных ресурсов, обеспечивающих интерфейс между пользователем и компьютером, мы применяем специальный метаязык, который был освоен теоретически и использован на практике в системах интеллектуальной, по большей части автоматизированной, обработки информации. Отдельные единицы этого метаязыка («фрейм», «слот», «пропозициональная схема»,

«пропозиция») были успешно применены к анализу лексико-словообразовательных гнезд.

Будучи окончательно построенным, справочно-поисковый ресурс позволит говорить о гнездах как о структурах: (1) содержащих языковую информацию в упорядоченном виде и (2) объективирующих данные о картине мира русского языка. Кроме того, материал электронной базы будет способствовать: (3) определению наиболее существенных для человека и его жизнедеятельности смыслов, заключенных в производной лексике каждого гнезда, (4) установлению общности и отличий разных гнезд на разных уровнях фреймовой модели, (5) выявлению деривационного потенциала каждого гнезда, (6) прогнозированию формально-семантического развития гнезд.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Русская соматическая лексика: когнитивный и семиотический аспекты» № 16-04-00051

Список литературы

1. Абросимова Л. С. Словообразование в языковой категоризации мира / Л. С. Абросимова. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2015. 328 с.
2. Араева Л.А. Словообразовательный тип как семантическая микросистема. Суффиксальные субстантивы (на материале русских говоров): дис. ... д-ра. филол. наук:10.02.01. М., 1994а. 331 с.
3. Аркадьев П.М., Крейдлин Г.Е., Летучий А.Б. Семиотическая концептуализация тела и его частей I. Признак «форма» // Вопросы языкознания. № 6. М., 2008. С. 78–97.
4. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
5. Вакк Ф. О соматической фразеологии в современном эстонском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таллин, 1964. 24 с.
6. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах // Thesis: Теория и история экономических и социальных систем. Альманах. Т. I. М., 1993. Вып. 3. С. 185–206.
7. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
8. Горды М. Соматическая фразеология современного русского и польского языков. Щецин: Волумина, 2010. 364 с.
9. Евсева И.В. Комплексные единицы словообразовательной системы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3 (47). С. 188–194.

10. Евсеева И.В., Пономарева Е.А. Когнитивное моделирование лексико-словообразовательного гнезда (на материале гнезд с вершинами *сердце* и *heart*) // В мире научных открытий. 2012. № 11.3. С. 90–118.

11. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.

12. Крейдлин Г.Е., Хесед Л.А. Волосы как объект семиотической концептуализации тела // *Litera*. М., 2016. № 3. С. 75–92.

13. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2008. 416 с.

14. Пономарева Е.А. Фреймовое моделирование лексико-словообразовательных гнезд с вершинами – именами соматических объектов (на материале русского языка): Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – русский язык. Красноярск, 2017. 212 с.

15. Bowden M. *Winning Body Language: Control the Conversation, Command Attention, and Convey the Right Message without Saying a Word*. McGraw-Hill Education, 2010. 256 p.

16. Goddard C. Lexical primitives in Yankunytjatjara // Cliff Goddard and Anna Wierzbicka, (eds), *Semantic and Lexical Universals: Theory and empirical findings*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins, 1994. P. 229–262.

17. Marlett S.A. Typological Overview of the Seri Language // *Linguistic Discovery*, 2005. Vol. 3 (1). P. 54–73.

УДК 811.161'37

А. А. Исакова
(Россия, Тюмень)

ПРИНЦИПЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ БРЕНДОВ НА КОГНИТИВНУЮ СИСТЕМУ ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: речевое воздействие, перлокутивная лингвистика, бренд, рекламное сообщение, когнитивная система.

В статье рассматриваются принципы речевого воздействия товарных брендов на сознание потенциальных покупателей. Результаты индивидуальной номинации сначала находят обобщение в речевой практике общества, затем входят в общий для всех членов общества язык и становятся фактами общественного сознания. 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.

A. A. Isakova
(Russia, Tyumen)

THE SPEECH PRINCIPLES OF BRAND'S EFFECTS ON THE HUMAN COGNITIVE SYSTEM

Key words: speech impact, perlocutive linguistics, brand, advertising message, cognitive system

The article deals with the principles of the speech influence of commodity brands on the consciousness of potential customers. The results of an individual nomination find a generalization in the speech practice of society, they enter a common language for all members of society and become facts of social consciousness. Special methods are used and allow verbal (all levels of the language) and non-verbal means to influence the consciousness of the consumer in order to achieve the desired result.

Цель статьи – выявить принципы речевого воздействия товарных брендов на сознание потенциальных покупателей. Изучение средств речевого воздействия выходит за рамки языка СМИ и рекламы, более того, перлокутивная лингвистика предполагает детальное изучение эффективного общения, основанного на логических, психологических, суггестивных приемах [3, с.46]. Однако исключить рекламу и не изучать ее совсем лингвистами, культивируя мнение о семантической опустошенности рекламных брендов, товарных марок, было бы неправильно, поскольку именно реклама является сферой, более стремительно реагирующей на любые изменения явлений окружающей реальности, и, вместе с тем, язык и стиль рекламы имеют свои отличительные свойства, которые позволяют противопоставить ее иным языковым структурам [4, с. 17]. В рекламном тексте содержатся языковые средства, позволяющие осознать текст реципиентом и обуславливающие реакцию на него. Так как одна из основных задач маркетинговой кампании заключается в предоставлении рекламируемого продукта либо услуги, привлечение к нему внимания пользователя, то когнитивные исследования становятся все более актуальными. Окружающая среда находит постоянное отражение в сознании человека как носителя языка, культуры, духовности, жизненного опыта. Существенное влияние на мировоззрение современного человека оказывает реклама. «В течение всей жизни человека рекламные обращения проникают во все сферы жизни, окружают потребительскими смыслами и наполняют повседневность человека рекламными образами...» [7, с. 360]. Основной целью рекламы является воздействие на когнитивную систему человека, мощнейшим средством этого воздействия является словесный товарный знак (марка). Несмотря на относительную недолговечность, наиболее

употребительные и исторически устойчивые товарные марки проникают во все сферы коммуникации, зафиксированы в словарях, оказывают влияние на развитие лексической системы языка. Большое значение проблемам создания товарных марок уделяется зарубежными учеными, утверждающими, что неудачное имя может привести к рыночному провалу, а удачное – принести миллионы (К. Buhler, J. Praninskas, TMatumcs, ARoom). Не случайно подчеркивается значимость манипулятивного воздействия товарных марок на психику человека. 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 промышленному неймингу требует знания, понимания сознания потенциального покупателя. 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). Образ субъективно обусловлен, он зависит от потребностей, мотивов, установок, эмоций: формирование и развитие образа осуществляется посредством важнейших психических процессов (ощущение, восприятие, память, воображение), реализующих сознание как осмысленное отражение мира [6]. Г.Ф.В. Гегель понимал сознание как знание о внешнем и внутреннем содержании объекта, как непосредственное существование разума [1]. Е.Ф. Тарасов отмечает социальный характер формирования структур сознания, связанных с языковыми знаками [10, с.9]. И.А. Стернин справедливо считает, что языковое сознание является компонентом когнитивного сознания [8]. Ю.А. Сорокин подчеркивает многослойность сознания и его возможность оценивать воздействия как символы и сообщения языковой/речевой формы сознания. Соотношение сознания и ментальных процессов в когнитивно-коммуникативной системе индивида представляет собой непрерывный взаимосвязанный процесс, в котором проявляются особенности бытия (экосфера, социальный ландшафт, типичный хозяйственный труд, деятельность, мировоззрение и др.) [9, с. 215]. Результаты индивидуальной номинации сначала находят обобщение в речевой практике общества, затем входят в общий для всех членов общества язык и становятся фактами общественного сознания. 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.

Содержание сознания в следствии механизма внушения трудно поддается осмыслению и корректировке, представляя собой совокупность внушаемых установок. Восприятие и усвоение определенной информации зависит от готовности людей принять её воздействие. Исследование чувств человека, которые возникают при восприятии рекламы является основной задачей рекламистов (Внедорожники Сузуки Гранд Витара – Suzuki Grand Vitara. Почувствуй размах). Достигается эта цель при помощи измерения чувств, которые испытывает человек, при всем этом употребляются особые личные шкалы, которые позволяют найти, какой продукт более привлекателен для пользователя. Производителю рекламы остается выделить данный продукт, скорректировать рекламу, и, как следствие, повлиять на покупательское поведение людей. Язык рекламы в полной мере отражает весь спектр философских, социальных и психологических взглядов на совокупность общественно важных физических и духовных качеств, мировоззренческих ориентиров, чувства юмора человека соответствующей исторической эпохи. «Ономастические игры» также являются одним из средств воздействия [11]. Рекламист должен быть осведомлен о средствах языкового манипулирования эмоциями, языкового влияния на социальное самочувствие, уметь апеллировать к ценностям, к мировосприятию обычного человека. комплекс параметров, формирующих модель языковой личности в рекламе: каждая модель поддерживает именно ту мифологию, которая порождает в объекте манипулирования желание потреблять, покупать. Рекламисты в целях рекламной броскости пытаются передать бренд различными графическими средствами: путем прямого переноса (транслитерации), а также принципом фонетического подобия [5, с. 51]. Все это является средством создания рекламного эффекта. Однако информация должна быть доступной и понятной.

Ожидания адресата от сообщения всегда сказываются на принятии или отклонении внушаемых точек зрения. Нарушение нормативных ожиданий может увеличить или уменьшить (даже отклонить) внушение. В.З. Демьянков, анализируя западные исследования по изучению воздействия, рассматривает типологию воздействия, согласно которой есть низкоинтенсивные и высокоинтенсивные технологии [2, с. 34-35]. Высокоинтенсивные и низкоинтенсивные технологии различаются по продолжительности воздействия, цели, оценке реципиента. Высокоинтенсивные технологии рассчитаны на короткий период времени, цель коммуникации является явной как для отправителя, так и для получателя, поэтому может встречать сопротивление. Информация оценивается реципиентом как пропагандистская. Низкоинтенсивные технологии осуществляются в более долговременный период, их цели известны коммуникатору, но неизвестны получателю, поэтому информация подается как нейтральная. Любая реклама при помощи своих средств оказывает влияние на восприятие реальности людьми,

способствуя формированию в общественном сознании определенного образа идеальной реальности.

Таким образом, каждый элемент рекламного текста «запрограммирован» на выполнение тех или иных целей: привлечение внимания потенциального покупателя, побуждение покупателя к приобретению рекламируемого товара, создание имиджа компании за которой должны стоять определенные реалии, а не только символизм, тем более, современная реклама промышленных брендов становится более профессиональной, все чаще коммерческая реклама использует элементы социальной, воздействуя на человека со всех сторон подсознательно и авторитарно.

Список литературы

1. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет в 2-х т. М.: Мысль, 1971.
2. Демьянков В.З. Эффективность аргументации как речевого воздействия. Проблемы эффективности речевой коммуникации Сборник научно-аналитических обзоров. Сер. «Теория и история языкознания» Академия наук СССР, Институт научной информации по общественным наукам СССР. Москва, 1989. С. 13-40.
3. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции. Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1 (86). С. 46-53.
4. 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.
5. 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.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: МГУ, 1975. – 304 с.
7. Овруцкий А.В. Бренд как знаково-социальная система. *La identidad nacional a través del diálogo entre culturas*. Исследования в области гуманитарных наук в иберо-американском и российском научном пространстве: в 2-х томах. 2015. С. 360-366.
8. Стернин И.А. Образ идеального собеседника в русском языковом сознании. Риторика в новом образовательном пространстве XVI Международная научная конференция. Санкт-Петербург, 2012. С. 174-177.
9. Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982.

10. Тарасов Е.Ф. Мультипликативность речевых процессов. Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты Материалы XVI-й Международной научной конференции / отв. ред. А.В. Пузырёв. 2016. С. 94-95.

11. Шарифуллин Б.Я. Русские речевые игры в интернет-контексте. Этюд 2: ономастика Украины // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2016. Т. 7. № 7. С. 63-71.

УДК 81.33

А.А. Кузнецова
(Россия, Красноярск)

КОММУНИКАТИВНЫЙ УСПЕХ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ РОССИЯН

Ключевые слова: коммуникативный успех, коммуникативные стратегии и тактики, конфликтный / кооперативный дискурс, конфирмация, дисконфирмация.

В статье затрагивается проблема аксиологических трансформаций понятия «коммуникативный успех» в современной общественно-речевой практике россиян.

A. A. Kuznetcova
(Russia, Krasnoyarsk)

COMMUNICATIVE SUCCESS: AXIOLOGICAL TRANSFORMATIONS INTO A MODERN PUBLIC-SPEECH OF RUSSIANS

Key words: communication success, communication strategies and tactics, conflict/congruous discourse, confirmation, disconfirmation.

The article addresses the issue of axiological transformations of communicative success into a modern public-speech of Russians.

На протяжении длительного времени понятие коммуникативного успеха в сознании россиян было неразрывно связано с таким речевым поведением, которое выражало стремление к подлинной коммуникации, основу которой определяли нравственные ценности, формирующие в своей совокупности представление о риторическом идеале [1].

Понятие *коммуникативного успеха* неразрывно связано с понятием эффективной (действенной, продуктивной) речевой коммуникации,

предполагающей главным образом достижение коммуникативных целей ее участниками в каждой конкретной речевой ситуации. Степень коммуникативного воздействия (на субъект коммуникации) и взаимодействия, достигнутого в коммуникативном акте, связана со степенью успеха в выполнении прагматического задания. Коммуникативный успех достигается посредством использования определенных *коммуникативных стратегий и тактик*.

С позиции коммуникативного-прагматического подхода *коммуникативную стратегию* можно определить как направление (вектор) речевого поведения, обусловленного коммуникативной задачей и коммуникативной интенцией воздействия адресанта на адресата. Коммуникативно-прагматическая трактовка стратегий предполагает целенаправленный и осознанный выбор адресантом варианта коммуникативного поведения в зависимости от обстоятельств коммуникации (места, времени, условий, причины, следствия), гендерной принадлежности, эмоционального состояния и типа межличностных отношений участников коммуникации, их возраста, социального статуса, коммуникативной роли, особенностей темперамента, характера, воспитания, уровня образованности и коммуникативной компетентности, личного опыта, степени согласованности/несогласованности с личными убеждениями, культурными нормами и правилами.

Коммуникативная тактика является частным речевым действием осуществления той или иной коммуникативной стратегии. Это речевое действие или совокупность речевых действий, определяющих ход коммуникативной ситуации и направленных на реализацию частных коммуникативных интенций и задач.

В идеале коммуникативный успех должен быть связан с использованием *конструктивных коммуникативных стратегий и тактик*, предполагающих реализацию бесконфликтного речевого поведения: реализация данной стратегии свидетельствует о высокой коммуникативной компетентности языковой личности, принятии принципов гармонизирующего общения и готовности к их реализации. *Конструктивные коммуникативные стратегии* позволяют реализовать принципы гармонизирующего общения; коммуникативное событие порождается партнерами совместно (интерактивно, транзакционно); провозглашаются отношения равенства партнеров по общению; коммуникация диалогична; процесс общения двунаправленный; осуществляется либо коммуникативное воздействие, предполагающее обратную связь, возможность реагирования, либо коммуникативное взаимодействие (транзакция), направленное на поддержку партнера по общению, его коммуникативной линии поведения; ведет к кооперативному, бесконфликтному общению.

Коммуникативному успеху в коммуникативном сознании большинства россиян противопоставлены *коммуникативные неудачи*, которые связывались

в основном с *деструктивными коммуникативными стратегиями*, предполагающими реализацию конфликтного речевого поведения. Деструктивные стратегии не должны приводить к реализации принципов гармонизирующего общения, поскольку коммуникативное событие акционно (субъектно-объектная коммуникативная модель поведения; акцент на активности адресанта); при этом осуществляется коммуникативное воздействие (а не взаимодействие) на адресанта; право на речь – у одного из собеседников; процесс общения однонаправленный; провозглашаются отношения неравенства партнеров по общению; коммуникация монологична; закрытая коммуникация; может быть направлена на защиту от коммуникативной линии поведения партнера по общению; может приводить к конфликту; может быть манипулятивной.

Наблюдение за современной коммуникативной общественно-речевой практикой порождает актуальный вопрос: можно ли считать верным предположение о том, что *использование конструктивных коммуникативных стратегий и тактик ведет к коммуникативному успеху*; соответственно, *использование деструктивных коммуникативных стратегий и тактик ведет к коммуникативным неудачам*.

Для ответа на поставленный вопрос было проведено экспериментально-аналитическое исследование реальной современной общественно-речевой практики, целью которого стало выявление ценностных коммуникативных приоритетов в достижении коммуникативного успеха.

Коротко расскажем об этом эксперименте. Целевая аудитория - россияне разного возраста и социального статуса. Основной вопрос был направлен на первичную диагностику представлений о коммуникативном успехе в связи с коммуникативными стратегиями и тактиками путем выявления реакций-ассоциаций на заявленные стимулы. В анкете были представлены и другие вопросы. Например: какая стратегия речевого поведения, по вашему мнению, преобладает в массовой коммуникативной практике? Или: какая стратегия речевого поведения в массовой коммуникативной практике, по вашему мнению, чаще всего приводит к коммуникативному успеху? (В качестве ответов предложены следующие варианты: 1. Конструктивная стратегия речевого поведения, предполагающая реализацию гармонизирующего бесконфликтного речевого поведения. 2. Деструктивная стратегия, предполагающая реализацию конфликтного речевого поведения, в том числе манипулятивного воздействия на адресата. 3. Иное). Еще (приводится в сокращенном виде): отметьте свойства общения, которые, по вашему мнению, обеспечивают успешность вашей коммуникации (успех в общении): 1: А) Ориентировка на собеседника и его интересы (внимание к собеседнику, к его авторитету и статусу, к его коммуникативным намерениям). Б) Ориентировка на себя и собственные интересы (невнимание к собеседнику, к его авторитету и статусу, к его коммуникативным намерениям). 2: А) Доверие к собеседнику (к его авторитету и статусу, к его коммуникативным намерениям). Б)

Недоверие к собеседнику (к его авторитету и статусу, к его коммуникативным намерениям). 3: А) Использование в общении правил речевого этикета. Б) Неиспользование в общении правил речевого этикета. 4: А) Конструктивная форма речевого поведения (стремление к гармонизации речевого общения, диалогичности, демонстрация уважения к собеседнику, опора на нравственность). Б) Деструктивная форма речевого поведения (дисгармонизация речевого общения, агрессивность, демонстрация неуважения к собеседнику, агональность (установка на соревновательность, победу любой ценой). 5: А) Использование кооперативных (бесконфликтных) стратегий и тактик в общении. Б) Использование конфликтных стратегий и тактик в общении и др.

Результаты проведенного анкетирования выявляют синкретичные ценностные коммуникативные приоритеты в достижении коммуникативного успеха: с одной стороны, респонденты указали на связь с конструктивными коммуникативными стратегиями и тактиками (78, 8 % респондентов), с другой стороны, респонденты отметили, что в современных условиях невозможно достичь коммуникативного успеха, не прибегая к деструктивным стратегиям и тактикам, особенно манипулятивным (81,1) % респондентов).

Также в рамках коммуникативно-прагматического исследования, объектом которого являлось коммуникативное поведение личности, мы наблюдали за речевым поведением россиян с целью выявления коммуникативных конфирмативных микростратегий в межличностной коммуникации как одной из важнейших особенностей речевого поведения в межличностном взаимодействии, приводящих в идеале к коммуникативному успеху. С точки зрения конкретных методов и приемов исследования нами были использованы непосредственное или прямое наблюдение, а также включенное наблюдение, эффективность которых определяется возможностью непосредственной оценки межличностной коммуникации.

С этой целью провели наблюдение, объектом которого являлось коммуникативное поведение личности. Наблюдение осуществлялось нами как непосредственно (без посредников), так и опосредованно (проводилось с использованием других лиц, получивших задание). Каждый из наблюдателей получил задание записать общение в течение 12 часов. Места, где проводилось наблюдение за межличностной коммуникацией, были чаще всего открытые (библиотека, магазин, университет, кафе, столовая, бар, парк, школа и т.д.) или условно открытые (студенческие общежития, клубы). Чаще всего проводилось невключенное (простое) наблюдение за межличностной коммуникацией, в ходе которого наблюдатели не оказывали влияния на изучаемых ими людей или сам процесс общения. Иногда использовали включенное (регулируемое) наблюдение, активно вмешивались в процесс общения и следили за результатами своего вмешательства. Наблюдение чаще всего было скрытым. Трудности были лишь в том, что иногда непросто

осуществлять записи незаметно. На втором этапе осуществлялась детальная запись коммуникативного поведения участников.

После обработки и интерпретации полученных данных пришли к следующим выводам.

Выявление коммуникативного поведения, выходящего за границы гармонизирующего речевого поведения, невозможно без сравнения с некоторым общепринятым образцом гармонизирующего речевого поведения. Выявление речевых стратегий и тактик, гармонизирующих общение, представляется возможным при сравнении с потенциально дисгармонизирующими речевыми стратегиями и тактиками. Так, *конструктивная стратегия* в межличностной коммуникации может быть представлена следующими *коммуникативными тактиками*: поддержки, сопереживания, сочувствия, понимания, доверия, восхищения, одобрения, признания, согласия, признательности, похвалы, обращения за советом, просьбы о помощи и др. Все эти тактики, соответствующие конструктивной коммуникативной стратегии, играют важнейшую роль в межличностной коммуникации, поскольку призваны влиять на повышение самооценки, приводят к росту самоуважения и самопринятия. *Деструктивная стратегия* в межличностной коммуникации может быть представлена следующими *коммуникативными тактиками*: игнорирования (отказа в поддержке, ухода от обсуждения, прерывания на полуслове, переводаразговора в другое направление), непонимания, недоверия, неодобрения, порицания, несогласия (вне аргументации), навязывания совета и др.

Использование конструктивных коммуникативных стратегий и тактик далеко не всегда приводит к коммуникативному успеху; использование деструктивных коммуникативных стратегий и тактик является преобладающим.

Среди потенциально возможных микростратегий в межличностной коммуникации выявлены конформативная и дисконформативная микростратегии коммуникации, в крайней степени реализующие конструктивную и, соответственно, деструктивную стратегии коммуникации.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что в реальной речевой практике наблюдается отказ от истинного взаимодействия с принятием самоопределения партнеров по общению, часто партнера по общению оценивают ниже, не замечают (умалют) его достоинства, не признают его авторитет, что приводит к проявлению превосходства одного из партнеров по общению и конфликтному типу общения (это подтверждает исследовательский материал). Тогда как использование конформативных стратегий, тактик, приемов может порождать кооперативный тип общения. Данное утверждение во многом верифицируется значительно большей степенью употребления приемов, соответствующих дисконформативной стратегии. В материале, представленном для исследования, фразы,

соответствующие дисконфирмативной стратегии, встречаются в 5,7 раз больше, чем фразы, соответствующие конфирмативной стратегии.

Реализация коммуникантом первой микростратегии свидетельствует о высокой коммуникативной компетентности языковой личности, принятии принципов кооперации и толерантности, принципов гармонизирующего общения и готовности к их безусловной реализации. Использование коммуникантом второй микростратегии создает напряжение в межличностной коммуникации, приводит к конфликтному типу общения (и даже разрыву отношений). Последняя микростратегия, являясь деструктивной, более частотна, по сравнению с конфирмативной, широко используется во всех сферах межличностной коммуникации, в том числе профессиональной, вне этики и эстетики, и в целом может привести к разрушению реальных связей между людьми, росту напряжения в обществе.

Активное использование приемов, тактик, реализующих конфирмативную стратегию, напротив, позволяет задать положительный вектор в коммуникативной прагматике. Такая активная коммуникативная позиция коммуникантов свидетельствует о коммуникативной компетентности языковой личности в аспекте понимания чужих и реализации собственных коммуникативных событий, стратегий и тактик речевого поведения в межличностной коммуникации, может сформировать между собеседниками определенный доверительный характер взаимоотношений, проясняющий ценностные установки собеседников, или создать общение, предполагающее определенный уровень взаимного самораскрытия и оказания вербальной поддержки партнеру.

В контексте нашего исследования наибольшую значимость имеют наблюдения относительно преодоления дисгармонизирующего речевого поведения, которое возможно за счет уменьшения количества и релевантности деструктивных речевых стратегий и тактик и/или соответственно увеличения количества и релевантности конструктивных речевых стратегий и тактик, приводящих к гармонизирующему общению. В этом случае представляется возможным говорить о применении конкретных речевых действий, минимизирующих дисгармонию в общении, гармонизирующих общение, непосредственно связанных с толерантностью как основополагающим принципом эффективной коммуникации.

Вместе с тем нельзя не отметить и то, что в современной общественно-речевой практике часто установка на коммуникативный успех не всегда связана с конструктивными коммуникативными стратегиями и тактиками. Установка на коммуникативный успех часто связана с деструктивными формами поведения: агональным речевым поведением (в том числе манипулятивным, установкой на победу любой ценой, выраженным лидерством, коммуникативной соревновательностью, агрессивностью, демонстрацией своих силы и превосходства, эгоцентризма, категоричности) и, как следствие, конфликтным типом дискурса. В коммуникативно-речевом

поведении личности, скорее всего, отражаются ценностные приоритеты общества с установкой на выраженное лидерство.

Таким образом, в современной общественно-речевой практике россиян понятие коммуникативного успеха претерпевает аксиологическую трансформацию и соответствует новым условиям бытия.

В методологическом плане проблема аксиологических трансформаций коммуникативного успеха в современной общественно-речевой практике россиян требует дальнейшей более детальной и углубленной разработки.

Список литературы

1. Сковородников А.П. О содержании понятия «национальный риторический идеал» применительно к современной российской действительности // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: науч.-метод. бюллетень Красноярского гос. университета. Вып. 5. Красноярск-Ачинск, 1997. С. 27-37.

УДК 81'42; 801.7

Н. А. Мазурова, К.В. Мазуров
(Россия, Лесосибирск – Красноярск)

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ЮРИДИЧЕСКИХ АКТОВ В СФЕРЕ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ В АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЕ)

Ключевые слова: юридический дискурс, Арктическая зона, недродопользование, коренные народы, антитезы, маркеры, категории

В статье рассматривается юридический дискурс правовых актов и научных исследований в сфере природопользования в Арктической зоне, раскрывается содержание основных маркеров, используемых для характеристики данного региона, анализируется лингвистическая составляющая возникающих правовых дилемм.

N. A. Mazurova, K. V. Mazurov
(Russia, Lesosibirsk – Krasnoyarsk)

COMMUNICATION IN THE SPACE OF LEGAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF LEGAL ACTS IN THE SPHERE OF NATURE USE IN THE ARCTIC ZONE)

Keywords: legal discourse, Arctic zone, subsoil use, indigenous peoples, antitheses, markers, categories.

The article deals with the legal discourse of legal acts and scientific researches in the field of nature management in the Arctic zone, reveals the content of the main markers used to characterize the region, analyzes the linguistic component of emerging legal dilemmas.

В настоящее время ведутся активные исследования в области юридического дискурса. Юрислингвистика, как новая область языкознания, опирается на длительную историю изучения вопросов языка и права. В работах XXI века происходит углубление изучения проблем взаимоотношения языка и права: так, в работе Т.Ю. Пантелеевой [7], М.П. Ахеджаковой [7] рассматривается процесс формирования дискурсивного пространства правового поля, И.В. Гребенщиков [3] анализирует влияние государства на звучание юридического дискурса об экстремизме, К.А. Гаврилова [2] раскрывает риторику репрезентации Арктической зоны РФ.

В связи с расширением деятельности в Арктической зоне РФ потребовалось усиление правового регулирования всех видов деятельности. Юридический дискурс представлен совокупностью тестов правовых актов и комментариев к ним, которые создают правовое пространство в сфере природопользования в Арктической зоне.

Правовыми источниками охраны земель Арктической зоны являются «Экологическая доктрина Российской Федерации», федеральное и региональное земельное и природоохранное законодательство, международные, федеральные и региональные нормативные правовые документы, федеральные целевые программы и постановления Правительства Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации по проблемам экономического и социального развития северных территорий.

Основы организации рационального использования и охраны земель и других природных ресурсов широко рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных учёных. Среди них заслуживают внимания исследования А.П. Асташкина, А.А. Варламова, В.А. Вашанова, С.Н. Волкова, С.И. Носова, Ю.А. Цыпкина и др.

Юридический дискурс правовых актов и научных исследований в сфере природопользования в Арктической зоне является объектом рассмотрения в данной статье.

Государственная политика Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу, ее главные цели, основные задачи, стратегические приоритеты и механизмы реализации, а также система мер стратегического планирования социально-экономического развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности России определены в Государственной стратегии развития

Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года, утвержденной Указом Президента РФ в 2012 году.

Стратегия дает понимание границ Арктической зоны: «...под Арктической зоной Российской Федерации понимается часть Арктики, в которую входят полностью или частично территории Республики Саха (Якутия), Мурманской и Архангельской областей, Красноярского края, Ненецкого, Ямало-Ненецкого и Чукотского автономных округов, определенные решением Государственной комиссии при Совете Министров СССР по делам Арктики от 22 апреля 1989 г., а также земли и острова, указанные в Постановлении Президиума Центрального Исполнительного Комитета СССР от 15 апреля 1926 г. "Об объявлении территорией СССР земель и островов, расположенных в Северном Ледовитом океане", и прилегающие к этим территориям, землям и островам внутренние воды, территориальное море, исключительная экономическая зона и континентальный шельф Российской Федерации, в пределах которых Россия обладает суверенными правами и юрисдикцией в соответствии с международным правом» [8].

Документ отражает особенности языка права: корректность, ясность, экономичность, унифицированность.

Язык правового документа не допускает различных интерпретаций. Вместе с тем правовые дилеммы возникают. Так, Т.А. Емельянова, анализируя правовые акты, пишет: «Характер экономического, социального, культурного и национального развития этого региона определяют три основополагающих фактора:

особо уязвимая и экстремальная арктическая среда;
интенсивная промышленная разработка недр, оказывающая чрезвычайно негативную нагрузку на природную среду;

ареал проживания 34 коренных малочисленных народов, для которых земля и другие природные биологические ресурсы были и остаются решающим источником жизнеобеспечения и сохранения их как этнических общностей» [1]. Второй и третий факторы вступают в антитетичные отношения, хотя лексических антитез в тексте нет. Одним из важнейших правовых аспектов становится урегулирование возникшей правовой дилеммы. На практике интенсивная промышленная разработка недр приводит к невосполнимому ущербу земельным и другим природным ресурсам северных территорий и тем самым к ухудшению качества жизни коренных народов вследствие деформации традиционных видов хозяйствования.

Контекстуально антитетичными являются и отношения коренных малочисленных народов Севера (КМНС) и «человеческих ресурсов», привлекаемых для работы в условиях Севера.

В отношении КМНС ставится задача сохранения традиционных видов хозяйствования: «Устойчивое природопользование в АЗРФ должно быть

совместимо с ценностями КМНС, требованиями биоразнообразия ландшафтов и опираться на дружественные к природной среде технологии и современные методы дистанционного мониторинга и оценки природных ресурсов и экологических рисков» [8].

Инновационное развитие региона требует привлечения высококвалифицированных специалистов: «Важнейшим вызовом для арктического рынка труда станет количественное сохранение и качественное улучшение человеческих ресурсов АЗРФ в интересах существенного повышения производительности труда» [8].

В рамках юридического дискурса, конструирующего правовые отношения в сфере природопользования в Арктической зоне, особое значение приобретают маркеры, характеризующие данный регион. Одним из устойчивых определений этой зоны является уникальность. Как уникальный, Арктический регион определяется в «Основах государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу»: «Сбережение уникальных экологических систем Арктики» [6] входит в перечень национальных интересов РФ в Арктическом регионе.

О.С. Колбасов поясняет, чем определяется уникальность данного региона: «...учитывая уникальную региональную специфику природоохранных, экономических и политических и других условий, тесную взаимосвязь природных комплексов моря и суши и особую хрупкость сложившихся здесь экологических систем, мировая практика пошла по пути специального дополнительного и определённой мере самостоятельного правового регулирования отношений по исследованию, использованию и сохранению в благоприятном для людей состоянии всего комплекса природных объектов в рассматриваемых регионах» [4].

Уязвимость – еще одно распространенное определение, характеризующее зону Арктики. Категорию уязвимости рассматривает К.А. Гаврилова: «Чаще всего категория *уязвимость* появляется в описаниях экологических проблем Арктики. Экосистемы АЗРФ, природа в целом описываются как особые, «уникальные», как по своему видовому составу, так и ввиду крайней «уязвимости», «хрупкости», незащищенности против технологического воздействия человека» [2].

Таким образом, правовые документы и научные исследования определяют задачи и проблемы развития Арктической зоны РФ, а также предлагают набор маркеров для ее характеристики.

Список литературы

1. Емельянова Т.А. Рациональное использование и охрана земель северных территорий Российской Федерации (экономика и организация) Дисс. ...д-ра экон. наук. М., 2006. 431 с. [Электронный ресурс] – Режим

доступа: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/173269.html> (дата обращения: 12.02.2018).

2. Гаврилова К.А. Репрезентация Российской Арктики в дискурсе Арктических форумов // Сибирские исторические исследования. 2016. № 4. С. 30- 56.

3. Гребенщиков И.В. Государство и юридическое поле в дискурсе об экстремизме // Теория и практика общественного развития. 2017. № 11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://teoriapractica.ru/redakcionniy-sovet/> (дата обращения: 2.03.2018).

4. Колбасов О.С. Концепция экологического права // Право окружающей среды в СССР и Великобритании. М.: Изд-во ИГиП АН СССР, 1988. С. 3-11.

5. Муштакова Е.С. Правовое регулирование недропользования в Арктической зоне Российской Федерации: дисс... канд. юрид. наук. М., 2017, 222 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/zem-pravo/pravovoe-regulirovanie-pedropolzovaniya-v-arkticheskoy-zone-rossijskoj-federacii.html#7666792> (дата обращения: 4.03.2018).

6. Основы государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2009/03/30/arktika-osnovy-dok.html> (дата обращения: 4.03.2018).

7. Пантелеева Т.Ю., Ахеджакова М.П. Метаязыковая сущность юридического дискурсивного пространства // Образование и педагогические науки. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 2. С. 254-257.

8. Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года. М., 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.n-west.ru/2011-01-20_1/ (дата обращения: 4.03.2018).

УДК 81'42; 801.7

С. В. Максимова
(Россия, Красноярск)

ФОТОГРАФИЯ С ПОДПИСЬЮ КАК КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ

Ключевые слова: жанр «фотография с подписью», креолизованный текст, эксперимент.

В статье речь идет о традиционной (печатной) фотографии с подписью как креолизованном тексте, которому свойственен синкретизм двух

негомогенных частей: вербальной (языковой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык.

S. V. Maksimova
(Russia, Krasnoyarsk)

PHOTOGRAPHY WITH CAPTION AS A CREOLIZED TEXT

Key words: genre "photo with a caption," a creolized text, an experiment.

The article deals with a traditional (printed) photograph with a caption as a creolized text, which is characterized by the syncretism of two non-homogeneous parts: verbal (linguistic) and non-verbal, belonging to other sign systems, rather than a natural language.

Жанр фотографии, кроме специалистов, профессионально занимающихся фотоделом, в настоящее время привлекает внимание представителей самых разных гуманитарных наук: психологов, политологов, социологов, культурологов. В последнее десятилетие и языковеды стали говорить о важности исследования в лингвистике сопровождающих фотоснимки текстов, которые относятся к жанрам естественной письменной речи. Однако до сих пор не изучены ни текстовые, ни языковые особенности подписей к фотографиям. Не прослежены также особенности эволюции фотографии в лингвистическом и семиотическом аспектах.

В век информационных технологий цифровая фотография уверенно занимает уже главные позиции, поэтому печатная фотография с рукописной подписью представляется как уходящее явление и, на наш взгляд, требует особого внимания. Особую ценность в этом отношении представляют тексты, сопровождающие фотоснимки.

В качестве объекта исследования были выбраны фотографии с подписями из семейных альбомов сибиряков.

Цель исследования – анализ традиционной (печатной) фотографии с подписью как креолизованного текста, которому свойственен синкретизм двух негомогенных частей: вербальной (языковой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык.

Взаимодействие вербального текста и изображения (визуального текста) стало предметом специального интереса отечественных ученых лишь лет 25-30 назад. Синкретические тексты долгое время не привлекали внимание собственно лингвистов. Исследование фактов визуальности в вербальном письменном тексте сводилось до 90-х годов прошлого века лишь к отдельным наблюдениям за применением изображения в рекламе, в афише, замечаниям о роли подписи под фотоизображениями в прессе и карикатур и т.п. Это объясняется узким подходом к самому понятию текста, ограничивающим его природу лишь вербальным способом выражения [4, с. 4].

В современной лингвистике изменилось представление о сущности текста и его природе: в теории текста, лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, психолингвистике исследуются не только вербальные, но и невербальные компоненты текста, а также их взаимодействие [3, с. 114].

Одними из первых к исследованию таких типов текстов обратились психолингвисты. Именно в психолингвистике и возник термин «креолизованный текст», под которым понимается текст, «фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [1, с. 180].

Наряду с термином «креолизованный текст» в современной лингвистике употребляются и другие обозначения для такого рода текстов: поликодовый текст (Г.В. Ейгер; В.Л.Юхт), изовербальный комплекс (А.А. Бернацкая) и изоверб (А.В. Михеев), семиотически осложненный текст (А.В. Протченко), видеовербальный текст (О.В.Пойманова; О.В.Мишина), мультитекст (Д. Георгиева).

Несмотря на различные понятия и терминологические разногласия практически всеми исследователями подчеркивается семиотическая осложненность, негомогенность (разнородность) подобного текста, сочетание и слияние естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы.

Особая разновидность креолизованных текстов современной культурной коммуникации – фотография с подписью. Для понимания текстов данного жанра важны как подпись, так изображение на снимке. Одно без другого не может существовать. При этом и подпись влияет на восприятие изображения, и изображение способствует созданию подписи. Данный тезис мы решили проверить экспериментальным путем.

В качестве ведущего метода исследования нами был проведен психолингвистический эксперимент, в котором приняло участие 100 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет, по преимуществу студенты. Цель эксперимента: определить степень значимости для понимания текста вербального и невербального компонентов в исследуемом нами жанре «фотография с подписью», и соответственно, выявить степень синкретичности этих составляющих.

Эксперимент включал в себя два этапа. В каждом этапе было задействовано 50 испытуемых. Мы выбрали четыре фотографии с подписями и с их использованием разработали два вида анкет.

Первой группе информантов мы предложили анкету №1, согласно которой необходимо было представить и описать, что могло бы быть изображено на фотографиях с обозначенными в анкете подписями (орфография и пунктуация авторов фототекстов были сохранены): «Музей деревянного зодчества Малые Карелы г. Архангельск 88г.», «Кожа – это стильно!», «Мы на труде!», «Я и мой «свадебный» букет».

Второй группе информантов была предложена анкета № 2, которая предусматривала следующую задачу: подумать и сделать подписи, которые могли бы сопровождать представленные в анкете фотографии.

Представим результаты нашего исследования.

Подпись «Музей деревянного зодчества Малые Карелы г. Архангельск 88г.» позволила информантам предположить, что на фотографии изображено старинное деревянное здание (это самый популярный ответ, 84%), 10% респондентов обозначенный текст позволил представить людей (семью, школьников-археологов, группу студентов, туристов) на фоне здания музея, и третьим по популярности ответом (5%) стали различные предметы (экспонаты, деревянные изделия) музея. Представленные ответы информантов позволяют нам сделать вывод о том, что данная подпись ориентирует, прежде всего, на то, что главным, доминирующим объектом фотографии должен являться музей.

Обратимся к результатам второй группы испытуемых. Которым было предложено сделать подпись к черно-белому фотоснимку, где изображено несколько человек разного возраста, в теплой зимней одежде, сидящих на крыльце деревянного строения. Большинство респондентов (75%) на данной фотографии увидели семью, и мы с ними вполне можем согласиться, так как люди сидят достаточно близко и тесно, обняв друг друга, такое размещение позволяет нам отметить близкие отношения между людьми (в анкете обозначены следующие подписи: «Вся семья в сборе», «Наша большая семья», «Семья – это самое главное и удивительное» «Семья – это святое», «Одному хорошо, а всей семьей великолепно»). Некоторые (20% информантов) сконцентрировали свое внимание на времени года (можем предположить, что доминантным признаком стала одежда): «Зимний день с семьей», «Зима 1998г.», «Семья Хлебниковых на своем дачном участке. Зима 1991г.», «В гостях у Лопатиных. Зима 1991г.». В соответствии с зимним временем года возникли ассоциации с новогодними праздниками, и мы видим следующие подписи: «Ждем Деда Мороза. Январь 1991г. Мы и Лопатины», «Семья на даче в канун Нового года»).

ВЫВОД. Из представленных респондентами подписей мы видим, что ни одна не совпадает с реальным авторским текстом. Каждый информант выбрал на основе собственных ассоциаций, личного эмпирического опыта доминирующий объект (признак) на фотоснимке и обозначил его в подписи. Для автора же таким главным признаком, так сказать признаком-отправителем, стало, скорее всего, место и соответственно событие (поездка), связанное с пребыванием в этом месте. Такая подпись позволит «вернуться в прошлое» и восстановить в памяти людей, с которыми посещали музей, экспонаты музея, время, в которое была экскурсия и т.д. На основе вышесказанного мы можем говорить о том, что текст жанра «фотография с подписью» достаточно индивидуален, не каждый адресат может верно прочесть такое сообщение.

Подпись «Кожа – это стильно!» позволила информантам предположить, что на фотографии изображены люди (девушка, пара молодых людей, байкеры, мужчина, ребенок, компания молодых людей) в кожаной одежде. Такие ответы позволяют нам сделать вывод о том, что данная подпись ориентирует, прежде всего, на то, что главным, акцентирующим объектом фотографии являются изделия из кожи.

Обратимся к подписи, которую сделали респонденты к фотоснимку, где изображено несколько человек примерно одного возраста (можем предположить, что это группа студентов) в кожаных куртках на фоне осеннего леса, где виднеется река. Большинство респондентов (87%) обратили внимание на возраст людей, изображенных на фото, и соответственно сделали следующие подписи: «Мои любимые одноклассники», «Встреча выпускников», «Одногруппники всегда рядом!», «Студент, ура!», «Мы с одногруппниками», «Первый курс, группа ИО18-04А. Девочки любимые!», «Университетский пикник в лесу». 12% опрошенных сконцентрировали внимание на фоне, на пейзажной зарисовке: «На природе хорошо, а с друзьями еще лучше!», «Хорошо гулять по лесу», «На берегу Енисея», «В парке возле озера», «Осень – пора загадок, тайн и надежд», «Наконец-то вышли на природу».

ВЫВОД. Вербальный компонент фотографии позволил максимально точно передать интенции автора текста. А вот изображение – невербальный компонент – в сознании респондентов не возбудило ассоциаций, связанных с качеством одежды людей на снимке. Здесь интересна история фотографии. Снимок был сделан в середине 90-х годов, когда кожаные изделия стали доступными для населения. При этом иметь кожаную куртку или плащ считалось престижным, стильным. Кстати, уточним возраст испытуемых – 17-22 года, которыми текст даже без фотоснимка был воспринят согласно задумке автора этого текста. Получив такой результат, мы предложили прокомментировать данный текст женщине зрелого возраста – что бы могло быть изображено на фото с таким текстом. Реакция была следующей: скорее всего, на фото изображена женщина с ухоженной кожей лица, т.к. сегодня состояние кожи – это одна из составляющих стиля, образа. Данное обстоятельство позволяет предположить, что восприятие текста может зависеть и от пола, и от возраста, и, возможно, от профессиональной принадлежности респондента.

Подпись «Мы на труде!» сконцентрировала внимание информантов на лексеме «труд». Напомним, что нашими респондентами были студенты первокурсники, которые совсем недавно закончили школу, им еще близка классно-урочная система, и отсюда мы получили следующие ответы: на уроке труда, с друзьями на уроке труда, мальчики на уроке труда, дети на уроке труда (67%). Следующим по популярности ответ (31%) был – уборка территории и работа в огороде (дачном участке). Один человек из опрашиваемых сделал запись: «После концерта на стадионе Труд». Отметим,

что данная подпись практически совпадает с реальным сообщением автора. Адресант в подписи к снимку обозначил городской объект – спортивный стадион Труд.

Теперь посмотрим, какую подпись сделали респонденты к фотоснимку, где изображены три девушки примерно одного возраста, стоящие на некой металлической конструкции. Такой визуальный ряд позволил информантам сделать следующие подписи: «Мы с подругами. Поездка в 1992г.», «Парк, подруги, лето, радость», «Я и мои подруги», «Отличный отдых с друзьями», «Я и моя банда». Небольшая часть опрошиваемых (15%) обратили внимание на время года и связали ассоциативно это с отдыхом и каникулами: «Отличный отдых с друзьями», «Фотография с детского лагеря», «Летняя поездка на море», «Впервые на отдыхе. Крым», «Выбрались с семьей на отдых», «На отдыхе».

ВЫВОД. Из представленных респондентами подписей мы видим, что ни одна не совпадает с реальным авторским текстом. И это нам представляется логично, так как, если обратиться к вербальному компоненту текста, то заметим, что автор текста написал название городского спортивного объекта со строчной буквы, тем самым сразу лишив адресата возможности правильного прочтения. А визуальный ряд – невербальный компонент – в сознании информантов не вызвал ассоциаций, связанных с конкретным местом нахождения изображенных людей, а обратил внимание на их настроение, на их связи между собой.

Подпись «Я и мой «свадебный» букет» определила тему свадьбы в изображении на фото. Местоимение «я» обозначило главного персонажа фотоснимка. Практически все респонденты (98%) представили невесту с букетом, невесту с подружками, человека (мужчину или женщину) поймавшего букет невесты.

Фото девушки с букетом сухих цветов обратило респондентов к теме праздника, т.е. доминирующим объектом на фото стал букет, хоть и засохший. Отсюда следующие подписи: «День рождения», «8 марта», «Праздник прошел успешно», «Праздничное настроение», «День рождения – это когда люди собираются вместе и проводят его с удовольствием», «17-й день рождения. Мне подарили цветы». «Последнее первое сентября». В последней подписи информант обратил внимание и на одежду девушки – белая водолазка и темный жилет – и связал это с праздником День знаний. Отметим, на наш взгляд, интересный факт, что в подписи к данной фотографии частотно использовались имена собственные «Женя вернулась со свидания», «Случайное фото Настюшки 1980», «Даша со своим засохшим букетом с 8 марта», «Счастливая Ирэн в гостях у бабушки». Информанты (28%), предложившие такую подпись, акцент сделали на внешности девушки и на собственных ассоциациях дали ей имя. В таких подписях мы можем проследить давнюю традицию в создании таких текстов.

ВЫВОД. Из представленных респондентами подписей мы видим, что ни одна не совпадает с реальным авторским текстом. Вербальный компонент фотографии не помог информантам верно определиться с изображением. В данном тексте мы наблюдаем скрытое сообщение, понятное только автору (мы можем лишь предположить, например, что автор в скором времени выходит замуж или совсем недавно был гостем на свадебном мероприятии, поэтому тема свадьбы близка, или, наоборот, относится с иронией к свадебным обрядам, т.к лексема «свадебный» взята в кавычки), здесь может быть очень много прочтений. Невербальный компонент абсолютно не ориентирует адресатов на свадебный контекст. На фото изображена обычная комната, молодая девушка, отсутствуют какие-либо свадебные атрибуты. Поэтому можно сделать вывод, что это сообщение автор текста адресовал самому себе, только себе в будущем, для собственных воспоминаний.

В проведенном исследовании установлено, что передача смыслов в тексте жанра «фотография с подписью» осуществляется путем синкретизма вербальных и невербальных знаков, где каждый выполняет определенную и важную роль. Взаимодействие данных средств не только актуализирует смысл таких текстов, но и способствует образованию дополнительных смыслов, что приближает адресата к авторскому замыслу. Результаты эксперимента подтвердили нашу гипотезу, что подпись влияет на восприятие изображения, и изображение способствует созданию подписи.

Подпись к фотографиям, помещаемым в альбом, составляет необходимую структурную часть снимка, которая не только способствует более полному раскрытию смысла изображения, но и помогает уточнить интенции и желания автора снимка. Нередко подпись к фотографии помогает выделить главное в снимке – то, на что следует прежде всего обратить внимание, к чему нужно присмотреться в первую очередь, чтобы понять целое.

Априорная возможность множества разных прочтений заложена в любом визуальном тексте, и составители фотоальбомов обращаются с этой возможностью осторожно, стараясь создать свое собственное сообщение и вместе с тем сохранить потенциальную неоднозначность в понимании этого сообщения разными адресатами. Подпись к фотографии многофункциональна: она помогает адресату глубже понять мысли и эмоции автора, его осуществленные и неосуществленные желания.

Список литературы

1. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990.
2. Текст как форма коммуникации. Текст вербальный и креолизованный. Слово в художественном тексте. Интертекстуальность. Переводческие интерпретации текста // Семантика. Функционирование. Текст. Киров, 2009.

3. Чувакин А.А. Основы филологии: учеб. пособие / под ред. А.И. Куляпина. М., 2011. – 240 с.

4. Шарифуллин С.Б. Вербально-иконические тексты в современной музыкальной коммуникации (на материале видеоклипов): дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2013.

УДК 374.7

А. И. Пеленков
(Россия, Лесосибирск)

ЯЗЫК КАРТИН РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Ключевые слова: произведение изобразительного искусства, картина, жанр и стиль в живописи, творчество русских художников, сюжет картины.

Рассматриваются вопросы, связанные с формированием мировоззрения человека под воздействием на него сюжета и основной идеи произведения изобразительного искусства, анализируются выразительные средства, используемые в картинах русских художников.

A. I. Pelenkov
(Russia, Lesosibirsk)

THE LANGUAGE OF PAINTINGS BY RUSSIAN ARTISTS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Keywords: work of fine art, painting, genre and style in painting, works of Russian artists, the plot of the film.

Examines issues related to the formation of the ideology of the person under the influence on him of the plot and the main ideas of a work of fine art, analyzed the expressive means used in paintings by Russian artists.

Процесс профессиональной подготовки современного учителя начальных классов предполагает широкий спектр развития различных способностей, включающих в себя как знание различных методик преподавания учебных дисциплин, так и повышение уровня общего и художественного образования. К сожалению, в последнее время прерогативы в профессиональной подготовке будущего учителя значительно смещены в сторону практической деятельности, при этом некоторые особенности понимания исторических событий в процессе художественного развития человека остаются без должного осмысления, а именно им, на наш взгляд, должно быть уделено в настоящее время пристальное внимание.

Рассматривая историческую ситуацию, сложившуюся в России во второй половине XIX века, следует выделить то, величайшим событием в жизни общества явилась отмена крепостного права, что существенным образом повлияло не только на развитие социума, но и на творчество русских художников. При этом немаловажно заметить общую тенденцию в реализации идей отечественных живописцев до начала описываемых событий. Она сводилась к следующему. Особо отмеченных и талантливых учеников, художественная академия направляла для обучения за границу, в Италию, чтобы на примерах великих мастеров прошлого они могли более глубоко освоить приемы художественного мастерства, и уже состоявшимся мастером своего дела вернуться на Родину [2].

Однако данная практика несколько пагубным образом влияла на становление и дальнейшее развитие индивидуального характера изобразительного творчества начинающего художника, лишала его самобытности как при выборе сюжета, так и в использовании манеры исполнения художественного произведения. Привыкая к некому копированию образцов и стиля работы великих живописцев прошлого, а вместе с тем находясь в отрыве от идей, злободневных для отечественных событий, художнику было достаточно сложно определиться с основной составляющей своего произведения [1].

В рамках данной работы мы обратимся к анализу некоторых произведений некоторых отечественных художников, в которых, на наш взгляд, происходило формирование нового по тем временам языка станковой картины. Именно поэтому, идея раскрепощения, понимаемая для всего общества как одна из передовых того времени, которая по своей сути подразумевала не только физическое освобождение человека от зависимости его от некоего хозяина, но и в более широком смысле – освобождала его мысли и идеи о реформировании общества. Подобная деятельность, имеющая своей задачей вскрыть и устранить те недостатки и негативные явления, присущие общественной и личной жизни, нашла отражение в творчестве художников данного периода.

Одним из первых художников, обратившихся к вскрытию так называемых «нарывов» в общественной жизни явился П.А. Федотов. Его картины, достаточно небольшие по своим размерам, явились ярким примером появления нового направления в истории отечественного изобразительного искусства, получившего название критический реализм. Важно заметить, что критике художника подвергаются лишь отдельные представители того или иного строя и сословия. П.А. Федотов в достаточно ироничной манере показывает зрителю напыщенность и никчемность чиновников, аристократов, мелких мошенников, стремящихся к сиюминутной выгоде и славе. В своих картинах автор достаточно широко прибегает к использованию небольших атрибутов и мелких деталей, помогающих ему более полно раскрыть смысл происходящего события, а также выразить свое отношение к нему.

В картине «Свежий кавалер» можно фиксировать не только сценку, происходящую непосредственно перед зрителем, но и понять духовный мир главных персонажей. Хозяина квартиры характеризует достаточно беззаботное и безалаберное отношение к жизни. Это подчеркивают брошенные на пол книга, гитара, грязная посуда на столе после вчерашнего застолья. Сам же герой картины не обременен скромностью, что подчеркнуто отражено в его жесте, адресованному домработнице и указывающему причину столь «важного события». Ироничность всего действия подчеркивает прохуdivшийся сапог, который смеющаяся служанка показывает своему хозяину.

Важно заметить, что обращение к жизни простого народа было в отечественной живописи и до появления картин рассматриваемого художника. Так, например, А.Г. Венецианов в своих полотнах идеализировал жизнь крестьянства русской деревни. Своего рода он даже сформулировал некоторую концепцию «венециановского жанра», суть которой составляло восхищение крестьянским миром, как неким источником победы русского народа в Отечественной войне 1812 года.

Сравнивая между собой творчество А.Г. Венецианова и П.А. Федотова, можно заметить, что они в чем-то схожи и родственны. Однако, если в своих полотнах «На пашне. Весна», «Жнецы», «Гумно», «На жатве. Лето» и др. А.Г. Венецианов восхищается жизнью и бытом русского крестьянства, доводя это порой до некой идиллии и тесной связи с сельским пейзажем, то П.А. Федотов переносит внимание зрителя на сцены городской жизни, при этом без всяких прикрас демонстрирует те негативные проявления, которыми страдает общество.

Рассматривая развитие направления критического реализма в отечественном изобразительном искусстве, хотелось бы несколько более подробно остановиться на произведениях Алексея Корзухина и Василия Перова. Мы не случайно выделяем данных художников в истории живописи, поскольку идейное содержание написанных ими полотен значительно шире, чем картин, приведенных нами ранее, при этом мастера кисти более глубже вскрываются недостатки и пороки общества. Тщательный анализ работ данных живописцев позволяет заметить, что от критики отдельно взятой личности, они переходят к критике целых сословий, вскрывая при этом как корыстные цели, так и демонстрируя ложные идеалы, которые пропагандируются этими группами людей.

Основной критике со стороны художников второй половины XIX века подвергались духовенство и дворянство. Это можно явно проследить в ряде картин «В монастырской трапезной», «Перед венцом», «Сельский Крестный ход на Пасху» и других знаменитых полотнах данных художников. Они без всяких прикрас демонстрировали зрителю обратную сторону жизни привилегированной части общества, подвергали резкой критике устои его жизни. Рассматривая художественную ценность произведений А. Корзухина и

В.Перова можно отметить новаторский подход в трактовке основных образов, которые явились не только характеризующими индивидуальные качества героев произведения, но и собрали и представили в себе черты достаточно широких слоев общества, с типичными для него проблемами.

Переходя к анализу еще одной стороны творчества русских художников второй половины XIX века, следует особое внимание придать их отношению к правящему классу. Естественно, что в этом случае прямая критика самодержавия и высказывание каких-либо свободололюбивых идей могли дорого обойтись автору картины, поэтому художниками использовались образы правителей, которые уже оставили свой след в истории Российского государства, к таковым относились цари Петр I и Иван Грозный.

Страстным поклонником преобразований, проводимых Петром I, явился прославленный русский живописец Николай Николаевич Ге. Он детально изучил все великие начинания и дела царя-реформатора, однако при этом более детальное обращение художника к историческим фактам в биографии Петра I послужило неким толчком к написанию исторического полотна «Петр I допрашивает царевича Алексея в Питергофе». В своей картине Н.Н. Ге показывает зрителю не только царский образ Петра I, но и раскрывает его драму как отца, который не в праве принять решение, идущее в разрез с его патриотическими взглядами и идеалами. Анализируя художественные и выразительные средства данной картины, следует обратить пристальное внимание на умело подобранный художником интерьер и обстановку происходящего действия. Всякий предмет или объект мебели служит выражению основной идеи художественного произведения, подчеркивает негибкую волю хозяина помещения.

Мастерски используя незначительные атрибуты мебели и мелкие детали, основную идею картины художник передает через использование цвета, который нагнетает атмосферу происходящего, предвосхищает последующие тревожные события. Важно отметить, что используя язык символики, Н.Н. Ге сумел достаточно красноречиво передать отношение к происходящему событию со стороны основных героев картины. Бледное лицо царевича Алексея, плотно сжатые губы, безвольно опустившаяся кисть руки свидетельствуют о его страхе перед неминуемым возмездием со стороны отца. Напротив, царь Петр демонстрирует спокойствие и хладнокровие, которое ему достаточно трудно сохранить в создавшейся ситуации. Лист бумаги, упавший со стола (вероятнее всего это и есть обвинительный вердикт царевичу) еще в большей степени подчеркивает драматическое событие, поскольку главный акцент художник переносит на непосредственное отношение героев.

Примечателен тот факт, что картина очень понравилась правящему в то время царю Александру II, который побывав на выставке, решил приобрести ее для своей коллекции. Однако это желание столкнулось с некоторой проблемой, ибо полотно к этому времени уже было куплено у художника коллекционером П.М. Третьяковым. Не желая оказаться в затруднительном

положении как от одного, так и от другого покупателя, Н.Н.Ге создает точную копию своей картины, которая впоследствии и была передана императору Александру II.

Рассматривая особенности языка произведений изобразительного искусства русских художников второй половины XIX века, нельзя обойти стороной картины величайшего русского живописца Ильи Ефимовича Репина. Его картина «Иван Грозный и его сын Иван» близкая по своему смыслу ранее анализируемого нами полотну кисти Н.Н.Ге. В картине также показана трагедия человека, являющегося и отцом, и правителем великого государства. Умело подобранное освещение и обстановка помещения, где происходит действие создает дополнительно впечатление трагичности и тревожности. И.Е. Репину с такой степенью правдивости удалось передать событие, свидетелем которого он воочию не был, что общение с картиной людей с неуравновешенной психикой вызывало для нее опасность. В истории данной картины известны некоторые факты нападения на нее с целью уничтожения. Один из таких случаев произошел в 1913 году, когда старообрядец Абрам Балашов с криком: «Хватит крови!», набросился на нее с ножом, и повредил холст. Несмотря на то, что данное произведение напрямую и не являлось критикой правящего строя, оно было запрещено к публичному показу и долгое время хранилось в запасниках музея.

Ведя речь об использовании языка картины как одного из средств выражения основной идеи художественного произведения, нам хотелось бы остановиться еще на одном художественном полотне И.Е. Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». Обращение к данной картине, а точнее к процессу ее создания не является случайным. Общеизвестен тот факт, что Илья Ефимович достаточно серьезно подходил к отбору поисковых этюдов и набросков для будущего произведения. О его стремлениях к постоянным уточнениям и совершенствованиям передаваемого образа ходили легенды. Известны даже случаи, когда П.М.Третьяков прямо забирал картину из мастерской художника с невысохшей на ней краской, ибо желание что-либо поправить было у мастера всегда.

Не исключением явился и процесс работы И.Е. Репина над картиной «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». Интересен как сам факт появления идеи о создании этого произведения, так и весь последующий процесс работы над ним. Из некоторых источников известно, что идея о создании картины возникла у художника после одной из вечеринок, проводимых в усадьбе С.И. Мамонтова, на которой хозяин перед гостями зачитал некоторые фразы из письма периода русско-турецкой войны. Данный сюжет настолько понравился Илье Ефимовичу, что сразу же был положен в основу будущего произведения. Являясь любителем изображения массовых сцен, а также передачей всех тонкостей казачьей жизни, художник очень добросовестно подошел к работе над картиной.

Для достоверности передаваемых образов художник вылепил более пятидесяти различных глиняных фигурок и в нескольких вариантах располагал их перед собой. Так создавалась композиция картины. Вторым этапом в работе было насыщение образов героев типичными чертами, которые были почерпнуты из литературных произведений Н.В. Гоголя. Тщательное изучение костюмов и атрибутики того времени, характерные черты персонажей события придают данному произведению ощущение исключительной правдивости и жизненности. Простой пример. Почему среди всех казаков, находящихся в полном одеянии, один изображен обнаженным по пояс? Это прихоть художника, или какой-либо другой случай? Объяснение дает сам автор картины. Если внимательно посмотреть, то можно увидеть колоду карт, расположенную под его рукой. Отсюда и становится понятно, почему данный казак изображен без рубахи, поскольку как сдающий карты он должен демонстрировать всем участникам игры то, что она ведется по-честному, и никакая карта не окажется вытащенной случайно из рукава.

Рассмотрение вопроса, касающегося использования языка картины как средства передачи художественного образа и сюжета произведения можно продолжать достаточно долго. Постараемся более кратко сформулировать основные мысли, на которые следует обратить внимание в рамках данной работы.

Во-первых, во второй половине XIX века в творчестве русских художников явно наметился отход от стереотипов в искусстве, навязанных зарубежной художественной школой.

Во-вторых, использование выразительных средств в картинах русских художников второй половины XIX века основывалось на принципах правдивого и объективного оценивания окружающей действительности и тех факторов, которые являлись толчком для дальнейшего развития общества.

В-третьих, язык картины анализируемого временного интервала был приближен к его пониманию со стороны неискушенного зрителя, но вместе с тем явился одним из средств художественного образования широких масс населения.

Также еще раз следует заметить, что основными идеями художественных полотен русских живописцев стали преобладать сюжеты, связанные непосредственно с историей, жизнью и бытом русского народа. Именно это воспевание отечественных идей, а вместе с этим и актуализация проблем по разрешению каких-либо ситуаций, возникающих в повседневной жизни, взгляд в обозримое будущее своей Родины и составил основное содержание в творчестве русских художников второй половины XIX века.

Список литературы

1. Герчук Ю.Я. Основы художественной грамоты: Язык, и смысл изобразительного искусства: учебное пособие. М.: Учебная литература, 1998. – 208 с.
2. Сенько Д.С. Основы композиции и цветоведения – 2-е изд. Мн., 2010. – 189 с.
3. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 42 с.

УДК 81

Л. З. Подберезкина
(Россия, Красноярск)

**ТИПЫ ДЕОФИЦИАЛИЗАЦИИ ДЕЛОВОГО ТЕКСТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ В КРАСНОЯРСКЕ
КОНЦА 1990-х – НАЧАЛА 2000-х гг.)**

Ключевые слова: официально-деловой стиль, деловая переписка, деофициализация документного текста

В статье на материале региональной коммерческой и административной переписки (до введения электронных форм документации) рассматриваются характерные для периода становления рыночных отношений типы деофициализации деловых текстов: нарушение стандартов деловой переписки, норм официально-делового стиля, использование элементов других стилей, изменение этикета и др.

L. Z. Podberezkina
(Russia, Krasnoyarsk)

**THE MODES OF DEFORMALISING BUSINESS TEXTS (BASED ON
THE MATERIALS OF KRASNOYARSK BUSINESS LETTERS FROM THE
END OF THE 1990s TILL THE BEGINNING OF THE 2000s)**

Keywords: official style, business correspondence, deformalisation of official texts.

The article, on the basis of regional administrative and commercial correspondence (before the introduction of electronic forms of documentation), considers typical for the period of immature market relations modes of deformalising business texts: violation of business correspondence standards, norms of official style, use of elements of other styles, change of etiquette etc.

В последнее время объектом исследовательского внимания лингвистов становятся различные сферы письменной деловой коммуникации, актуальность изучения которых, с одной стороны, определяется активизацией процессов вовлечения в сферу деловых отношений новых масс людей, не обладающих навыками создания деловых текстов, а с другой, – развитием прикладного направления в изучении деловой письменной речи, вызванным необходимостью подготовки квалифицированных кадров по работе с документами [7, с. 20].

Изучение деловой переписки в авторских курсах «Русское деловое письмо», «Документная лингвистика», «Современная деловая коммуникация» и других, которые ведутся нами в Сибирском федеральном университете с 1995 года, позволило собрать корпус текстов (свыше 500 единиц), позволяющих охарактеризовать особенности деловой переписки до введения электронных форм документации. Материалом исследования послужили зарегистрированные, подписанные руководителями официальные письма государственных и коммерческих организаций г. Красноярска на бумажных носителях, которые ввиду конфиденциальности мы не приводим полностью.

Вовлеченность в письменный деловой дискурс в начале нулевых предприятий и организаций разных форм собственности, а также субъектов деловой переписки с разным уровнем речевой культуры и владения нормами официально-делового стиля обусловили многочисленные факты отступления от норм письменной деловой речи, которые рассматривались нами в [2, 3, 4, 5] и др. Полная эпистолярная свобода авторов в выборе жанра, стиля, языковых средств, индивидуальный стиль эпистолярных отношений привели к изменению характера авторства, модусных категорий, активному использованию иностилевых элементов и т.д.

Как отмечает Б.С. Шварцкопф, «содержание делового текста всегда соотнесено с типом определенной официально-деловой ситуации: будучи элементом делового общения, такой текст является документом, т.е. имеет юридическую силу. В свою очередь, отталкиваясь от официально-деловой ситуации, пишущий должен совершить выбор жанра документа, предопределяя тем самым и выбор формы документа, в рамках которого происходит его языковое наполнение» [8, с. 271].

Цель данной статьи – выявить приемы деофициализации деловых писем на разных языковых уровнях в период «эпистолярной вольницы» нулевых.

По определению О.П. Сологуба «деофициализация есть процесс утраты или ослабления официального начала при дальнейшем употреблении деловых текстов-образцов, их функционировании, реализующийся под воздействием традиций неофициального языка» [7, с. 34]. По мнению исследователя, «тенденция деофициализации чаще всего реализуется произвольно, когда субъект, создавая деловые тексты или обращаясь к их оценке, толкованию, не всегда стремится и не всегда

способен учитывать в полном объеме специфику деловой коммуникации, последовательно придерживаться ее канонов, – большое влияние на его речевое поведение оказывают традиции обыденной коммуникации как той речевой сферы, которая занимает доминирующее положение в речевой практике коммуникантов [там же, с. 35].

С доминированием данных традиций, и прежде всего установкой авторов на свободный характер коммуникации, связан основной тип деофициализации – бытовизация письменной официально-деловой речи рассматриваемого периода, которая проявилась в широком использовании разговорно-бытовых элементов бытовой сферы на уровнях лексики и синтаксиса. Приведем характерные примеры текстовых реализаций:

«Задолженность по заработной плате будет погашаться по мере продажи предприятия, т.к. мы банкроты»;

«Как известно, отвадить молодежь от доброго очень легко, невозможно чаще всего вернуть их обратно в здоровый образ жизни»;

“Объясните, пожалуйста, почему расценки в этом акте приведены в ценах 2001 года?”;

“Уважаемый Андрей Николаевич, неоднократно звонил Вам, но телефон постоянно занят”;

“Будет здорово, если Ваша телекомпания выступит в статусе официального информационного спонсора чемпионата”;

«Мы намерены начать платежи по контракту еще до окончания претензионного срока (...), так что у Вас отпадет необходимость взыскания обусловленной суммы через арбитраж задним числом» и др.

Одним из проявлений разговорности официально-делового стиля является включение в документный текст прямой речи: *«...И вот уже полгода идет переписка, не принесшая обеим сторонам результата. С 09.10.2003 наш энергетик Барышев И.С. звонит в группу реализации Заозерновского энергосбыта – «Когда перечислите в адрес ХХХ оставшуюся сумму»? Коллега, оставшаяся за Ващенко Т.Я., заявила, что: « Деньги мы не отдаем, ищите абонента, который, используя ваши 50 тыс. рублей, отдаст» и т.д.*

Нами отмечено частотное использование стилистически сниженной и просторечной лексики: *«Приходской совет храма убедительно просит Вас произвести промывку системы теплоснабжения на благотворительных началах», “21 февраля 2001 г. на ремонтной базе была учинена поголовная пьянка”, “допущенная нами просрочка оплаты”, “ (...) старые компьютеры требуют частичной починки” и др.*

Характерной особенностью деловой переписки нулевых является активное включение в тексты ее субъектами элементов других функциональных стилей, см., напр., следующие фрагменты: *“... затем имел место безалаберный эпизод с посылкой и отзывом денег по реквизитам невнятной фирмы “У”, “Для получения лицензии не хватает только*

испрашиваемой у вас бумаги», “ (...) осталось заплатить 25 тыс. руб. - не думаю, что это такая убойная сумма, за которую можно принять такое решение, т.е. встать в позу” и др.

Особый исследовательский интерес представляет использование в письмах средств художественного стиля. Приведем характерный фрагмент коммерческого письма: *«Причудливость взаимоотношений резидентов с фискальными органами в нашей стране в полной мере может быть понята только россиянами, и констатация этого заключения объясняет некоторый наш трепет, испытывая который мы приступаем к исполнению платежного обязательства».* Активность данного типа деофициализации наблюдается и в письмах органов государственной власти, см. пример официального ответа председателя городского Совета депутатов муниципального образования на обращение предпринимателя: *« (...) Ваше обращение очень публицистично, оно заостряет проблемы словно для газетной статьи за справедливость, связывая в один букет государственные гарантии, утечки в септиках, конституционные права, остаточный принцип финансирования, право на канализацию, генеральный план города. Что ж, я приемлю Ваш стиль разговора, но при этом постараюсь предельно тщательно отделить зерна от плевел, чтобы нам с Вами было ясно, как все будет развиваться дальше».*

Несмотря на то, что официально-деловой стиль характеризуется отсутствием средств речевой выразительности и экспрессивно окрашенной лексики, в деловых письмах фирм и организаций Красноярска нами отмечены примеры метафоризации: *«Кризис в полной мере «проехал» и по Зеленогорску», “... в результате чего у обеих сторон возникла стена недоверия”, “Вы считаете, что я не оплачу этот мышинный хвостик”, “(...) после этого в течение полугода фирма “Х” пребывала в глухом молчании”;* употребления слов в переносных значениях: *“В связи с ужесточением требований правительства РФ о необходимости расчетов с федеральным бюджетом “живыми” деньгами ...”;* гиперболизации текста: *“(...) когда сроки возврата денег стали совсем уже немыслимыми...”, «Просим Вас погасить указанную задолженность до., в противном случае нами будут приняты меры грандиозного масштаба, ведущие к необратимым последствиям» и др.*

Весьма характерной для деловой переписки данного периода является тенденция к особому использованию параграфемных элементов (прежде всего шрифтовых выделений и подчеркиваний), которое в ряде случаев носит семиотический характер.

Одним из приемов деофициализации является нарушение социальных значений (уважение, деликатность), в том числе нарушение норм делового этикета, зачастую осуществляемое намеренно. Так, например, некоторые авторы деловых писем считают избыточной формулу вежливого обращения к адресату *«Уважаемый Имя Отчество!»* («а за что его уважать?», «я его не уважаю», «обойдется!»). Многие тексты производственных и коммерческих

писем периода нулевых характеризуются отсутствием обращений, использованием таких модусных значений, как категоричность, неуважительное отношение к адресату (*“Ваше утверждение (...) мы воспринимаем как издевательство над здравым смыслом”, “... подлинный смысл Ваших манипуляций...”* и др.), что может сопровождаться рефлексивным осмыслением написанного как самим автором (*“Извините за резкость”*), так и адресатом (*“Поводом для нашего обращения явилось странное по тону письмо г-на...”, «Вы обвиняете меня в нарушении договора (...), но все-таки давайте смотреть на вещи объективно»* и др.).

Рассмотренные нами типы деофициализации деловых текстов свидетельствуют о глубокой стилистической неоднородности письменного делового дискурса периода нулевых, связанной с установкой авторов на свободное речевое поведение и индивидуальный характер отношений с адресатом. Речевые произведения субъектов деловой переписки характеризуются включением несвойственных подсистеме официально-делового стиля функций, ориентированных на адресата, – фатической, эмотивной и даже эстетической, что побуждает к необходимости их комплексного исследования и описания.

Список литературы

1. Журавлев А.Ф. Типологические доминанты лексического строя официально-делового стиля современного русского языка // Русский язык в его функционировании. Уровни языка. М.: Наука, 1996. С. 250-269.
2. Подберезкина Л.З. Деловое письмо как фактор управленческой культуры // 10 лет на рынке дополнительного профессионального бизнес-образования: достижения, проблемы, перспективы. Тезисы научно-практич. конф. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1999. С.19-20.
3. Подберезкина Л.З. Эпистолярная культура в современной деловой коммуникации // Активные языковые процессы конца 20 века: Тезисы докладов международной конференции: IV Шмелевские чтения, 2000 г. М., 2000. С.137-140.
4. Подберезкина Л.З. Современное деловое письмо в фокусе коммуникативных и языковых норм // Проблемы языковой нормы. Тез. Докл. Междунар. конф. VII Шмелевские чтения. М. 2006. С. 116-118.
5. Подберезкина Л. З. Новые явления в русской деловой переписке (на материале административных и коммерческих писем) // Русский язык: исторические судьбы и современность: Междунар. конгр. исследователей рус. яз., Москва, 18-22 марта 2004 г.: Тр. и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 368.
6. Русское деловое письмо: учебно-методический комплекс / Краснояр. гос. ун-т. Сост. Л.А. Киселева, Л.З.Подберезкина. Красноярск, 2005. – 37с.

7. Сологуб О. П. Русский деловой текст в функционально-генетическом аспекте: монография / под ред. Н.Д. Голева. – Новосибирск: НГУ, 2008. – 332 с.

8. Шварцкопф Б.С. Официально-деловой язык // Культура русской речи и эффективность общения. М., Наука, 1996. С.270-281.

9. Хорошая речь / О.Б. Сиротина, Н.И.Кузнецова, Е.В. Дзякович и др.; под ред. М.А.Кормилицыной и О.Б.Сиротиной. Саратов, 2001.

УДК 930:81

Н. Г. Харитонова
(Россия, Лесосибирск)

«ЦВЕТНОЕ» ПРОЗВИЩЕ КОРОЛЯ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: прозвище, цвет, король, блютус.

В статье рассматривается такой важный элемент антропонимической системы западноевропейского средневековья, как прозвища. На примере датского короля Харальда Гормссона показан историкокультурный аспект прозвища.

N. G. Kharitonova
(Russia, Lesosibirsk)

KING'S «COLORAL» NICKNAME: HISTORIC AND CULTURAL ASPECT

Key words: nickname, color, king, Bluetooth

The article considers such an important element of the anthroponymic system of the Western European in Middle Ages, as a nickname. The example of the Danish King Harald Gormsson shows the historical and cultural aspect of the nickname.

Исследования властных структур раннего средневековья, проведенные в начале XXI века, показали, какую важную роль в утверждении политической власти сыграла антропонимическая система германских племен [1; 9]. Первые правители Европы получали имена, ведущие свою этимологию от номинаций, восходящих к германским корням, указывающим на воинские ценности, героизм, установку на победу. Короли франков: Хлодвиг (Clovis от hlod «слава»), Карл (Charle от «сильный, мужественный»), Хариберт (Caribert от hari «армия» и berht «блестящий, известный»), датский конунг Харальд (Haraldrot herr «войско» + valdr «властелин, правитель») и т.д.

Наделяя человека именем, его вводили в семью и род, в каждом был принят определенный перечень имен, который давали в честь умершего предка, чьи достоинства он должен был унаследовать. Ограниченный именованослов требовал введения еще одного элемента антропонимики – прозвища. Анализ династических таблиц средневековых правителей показывает, что они были у королей всех государств Европы. Указывая на внешние признаки человека, его физические недостатки, особенности характера, стиля жизни и правления, прозвища выделяли из числа соименников. Например, во Франкском государстве в династии Каролингов были Людовик I Благочестивый, Людовик II Немецкий, Людовик II Заика, Людовик IV Заморский, Людовик V Ленивый [2, с. 55].

Среди прозвищ обращают на себя внимание те, которые содержат компонент цвета: Генрих IX Черный Баварский, Фридрих Барбаросса (Рыжебородый), Харальд Серая Шкура, Вильгельм II Рыжий, Эдуард Черный принц и т.д. Несмотря на кажущуюся простоту, не так легко понять этот принцип именования. Как подчеркивает французский медиевист Мишель Пастуро в своем исследовании, «цвет – не только физический феномен и феномен восприятия, это еще и сложный культурный конструкт, который не поддается ни обобщениям, ни даже анализу и ставит перед нами множество сложных вопросов. Цвет – это прежде всего социальный факт» [5, с. 117]. Например, рассуждая, почему человек мог получить прозвище «Черный», мы можем предположить несколько причин: особые внешние данные, пребывание в трауре, уход в монашескую жизнь и многое другое.

Представитель скандинавской властной элиты раннего средневековья, выбранный нами для анализа, не обойден вниманием медиевистов, но в последние двадцать лет его личность и королевское прозвище стали популярными на интернет-форумах во всех странах мира [12]. Речь идет о датском конунге Харальде I, правившего в Дании с середины X века. Современные археологические находки свидетельствуют о его активном строительстве кольцевых фортов по всей Дании, ставших опорными пунктами королевской власти. Именно в них он располагал свои наемные войска [3, С.58].

Германское влияние привело к распространению христианства среди датчан и переходу датского правителя на новую религию. Согласно легенде, миссионер Поппо, для того, чтобы убедить конунга в превосходстве Христа над языческими божествами, подвергся испытанию огнем. Позже Харальд, используя непопулярность норвежского короля Эрика Кровавая Секира, смог объединить Данию и Норвегию, усилив могущество Датского королевства.

Его резиденция располагалась в средней части Ютландии, в Еллинге, где находится рунный камень, надпись на котором увековечила память о конунге Горме, жене его Тире и славу самого Харальда. С двух сторон на ней руны, прославляющие доблесть Харальда и стилизованное изображение распятия в знак обращения короля в христианство. На третьей грани – резьба,

изображающая льва на трех лапах и охватившая его тело кольцами змея [3, с. 82; 4].

Как Харальд сын Горма стал Синезубым («Blatand»)?

Впервые прозвище Синезубый встречается в Роскильльской хронике, написанной неизвестным автором в 40-е годы XII века. В ней дана краткая история Дании с 826 г., в том числе основные вехи правления Харальда Гормссона [7]. Также в скальдической поэзии есть упоминание о том, что по распоряжению Харальда Синезубого наместник Биргир захватил груз с исландского корабля, потерпевшего крушение у берегов Дании. Разъяренные исландцы на альтинге решили отомстить, сочинив коллективный нид с оскорблениями против датского короля [8, с. 49].

Интересно, что синий цвет в раннее средневековье, по мнению М. Пастуро, малозначимый и малопрестижный, так как коды общественной и религиозной жизни построены вокруг белого, черного и красного. Среди областей, где синий отсутствует совершенно, он указывает богослужение, мир символов и эмблем, а также топонимику и антропонимику. Автор утверждает, что ни в латыни, ни в народных языках мы не найдем ни одного человеческого имени и географического названия, образованного от корня, обозначающего синий цвет [6, с. 25].

Версии именованья Харальда Синезубым у исследователей расходятся, но можно выделить несколько наиболее устойчивых и убедительных:

1) у конунга были большие зубы или один выделяющийся синий (темный) зуб;

2) Харальд очень любил дикую чернику, много съедал ее, и зубы его всегда были синими;

3) корень «tan» в прозвище Blatand будет значить «темный загар». Для человека, проводящего много времени в море, это будет выделяющий его признак;

4) у короля от рождения были темные волосы и смуглая кожа, что нетипично для светловолосых и белокожих викингов. За это его прозвали «Чернявеньким»(Blatand);

5) Дж. Хейвуд упоминает версию, что Харальд принадлежал тайному братству и провел такую косметическую процедуру, как надпили на зубах и заполнение их красящим пигментом для устрашающего вида [10, с. 172];

6) в прозвище присутствует искаженное временем «tan» – предводитель, вождь, Blatand – темный вождь;

7) Харальд был одет в синюю одежду, дорогие красители делали ее малодоступной, привилегированной, тем самым он подчеркивал свое королевское достоинство.

Три последних мнения акцентируют наше внимание на том, что прозвище отражает не просто внешние признаки короля, а прежде всего его принадлежность к королевскому роду. Известный исследователь в области антропоники Ф. Б. Успенский отметил в своей работе: «история имени в эту эпоху – это история борьбы за власть, история союзов и противостояний, история разделов и объединений, в известном смысле вся история Скандинавии» [9, с. 13].

В XX веке история правления Харальда Синезубого нашла неожиданное продолжение.

В середине 1990-х годов шведская компания Ericsson решила создать беспроводную систему связи электронных устройств, позволяющую обмениваться информацией на небольших расстояниях без проводов. Для совместной работы были приглашены представители из компаний – конкурентов (IBM, Intel, Toshiba, Nokia). На заводе компании Ericsson организовали встречу в шведском городе Лунд, чтобы обсудить детали создания проекта. Как вспоминает программист Intel Джим Кардач, на одной из встреч инженер Ericsson дал почитать ему книгу шведского писателя Г. Бенгсстона «Галеры викингов», в которой присутствует история о Харальде Синезубом (в английской версии прозвище Vlatand звучит как Bluetooth). Кардач увидел в политике объединения воинствующих племен датским королем союз компаний-конкурентов, которые собрались для решения одной задачи, намеревались объединить персональный компьютер и сотовый телефон при помощи беспроводной связи ближнего действия. И дал проекту рабочее название Bluetooth. Временное название проекта стало постоянным [11].

Интересно, что на устройстве, не имеющего никакого отношения к цветовому обозначению, синий цвет присутствует на логотипе, который представляет из себя две нордические руны «хагалл» (Hagall) и «беркана» (Bercan) – аналоги латинских «Н» и «В». Как верили древние, каждая руна имеет своё магическое значение: Hagall – это руна безопасности; а Bercan – руна роста и развития.

В настоящее время мы наблюдаем появление новых явлений и слов, связанных с технологией: bluejacking (блюджекинг) – взлом мобильного телефона через Bluetooth и bluechalking (блючакинг) – способ знакомства и общения посредством Bluetooth.

Таким образом, «цветное» прозвище короля Харальда служит не только средством именованья людей, но и содержит информацию об историческом и культурном развитии общества, в котором протекают различные социальные процессы.

Список литературы

1. Васильева Е.Г. Выбор имени как инструмент укрепления династической власти в раннем Средневековье (Франция, V–X вв.) //

Верхневолжский филологический вестник = VerhnevolzhskiPhilologicalBulletin: научный журнал. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. №2. С. 58-64.

2. Васильева Е.Г. Принципы имяназачения в династии Каролингов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2012. №7. С. 54-57.

3. Викинги: набеги с Севера / пер. с англ. Л. Флорентьева. М.: Терра, 1996. – 168с.

4. Гуревич А. Я. Походы викингов // Избранные руды. Древние германцы. Викинги. СПб: Изд-во СПб ун-та, 2007. – 352 с.

5. Пастуро М.Символическая история европейского средневековья. СПб: Александрия, 2017. – 448 с.

6. Пастуро М. Синий. История цвета / пер с франц. Н. Кулиш. М.: НЛО, 2015 – 144 с.

7. Роскильская хроника [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/rus11/Roskille/frameset.htm> (дата обращения: 10.02. 2018).

8. Стеблин-Каменский М. И. Скальдическая поэзия // Поэзия скальдов. Л.: Наука, 1979. –183 с.

9. Успенский Ф.Б. Имя и власть. Выбор имени как инструмент династической борьбы в средневековой Скандинавии. М.: Языки русской культуры, 2001. – 160 с.

10. Хейвуд Дж. Люди Севера. История викингов. 793-1241. М.: Альпинанон-фикшн, 2016. – 452 с.

11. Kardach J. Tech History: How Bluetooth got its name [Электронныйресурс] – Режим доступа: <https://www.eetimes.com/document.asp> (дата обращения: 10.02. 2018).

12. Where does the computer term "Bluetooth" come from? Did they name the system after the Viking kings? [Электронныйресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/notesandqueries/query/0,5753,-18959,00.html> (дата обращения: 10.02. 2018).

УДК 811.161.1`37

В. Шетэля
(Россия, Москва)

О ТРЕХ НЕОЖИДАННЫХ ПОЛОНИЗМАХ В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ ИВАНА БУНИНА

Ключевые слова: единица, заимствование, словообразование, составное наименование, текст, этимология.

В статье рассматривается употребление Иваном Буниным в стихотворениях «Стрижи» и «На рейде» (1906 г.) слов польского

происхождения: *костел*, *червонец* и *червонный*. Отмечается значимость этих слов в поэтической строке, а также их значение в русском языке и в языке-источнике. Представлена разность этих слов по способу их употребления, что возможно связано с их этимологией и их историей в русском языке. Даны примеры употребления этих слов другими авторами.

V. Szetela
(Russia, Moscow)

THREE UNEXPECTED POLONISM IN THE POETIC LINE OF IVAN BUNIN

Key words: unit, borrowing, word-formation, compound name, text, etymology.

The article discusses the use of Ivan Bunin in the poem "Swifts" and "The RAID" (1906) words of Polish origin: *Kostol* (the Church), *chervonec* (gold) and *chervony* (red). It is noted the poetic significance of these words in the poetic line, as well as their meaning in the Russian language and in the language of the source. Represented the difference between the two words according to the method of use of the Russian language, which is probably due to their etymology and their history in Russian language. . Examples of the use of these words by other authors.

Обнаружение нами в поэтической строке стихотворений Ивана Бунина полонизмов было для нас полной неожиданностью. Стихотворения «Стриж» и «На рейде» 1906 г. их создания, когда уже давно прошел период интереса к польским слова и выражениям, трудно был объяснить.

Но все же, казалось бы, что каждый автор по художественным и другим мотивам имеет право употреблять любую лексику, хотя бы по той причине, что редуцирует, каким является слово *костел* (польское *kościół*), часто и всегда употреблялся авторами для описания региона с польским населением или населением, исповедующим католицизм. Готический костел был неотъемлемой частью польского пейзажа.

Примеров на употребление этого слова в русских газетах, а также в русской художественной литературе, особенно во время нарастания польского национально-освободительного движения, было достаточно много. Напр.: «В Катедральном костеле Плоцком недавно открыли останки *Германа* и *Кривоустого*, Государей Польских» [10, с. 306]. Слово *костел* употреблялось в связи с историческими событиями, см., например: «Сюда король прибавил, чтобы для поляков в Москве был выстроен костел, в который русские должны входить с благоговением» [15, с. 540]. Газета сообщала, употребляя это слово, и о современных делах: «в костеле запоют новые гимны» [5, 1863, № 36, с. 2]; «Смерть бывшего диктатора, не смотря на продолжительное его безучастие в политических делах, была встречена во всех польских областях искреннею

печалью. Во всех костелах служили о нем заупокойные обедни и произносили в честь его похвальные речи» [11, с. 335]; «Шел с молитвенником в костел» [12, с.26-27].

Частое употребление слова *костел* привело к его лексикографическому описанию в ряде словарей, напр.: «*Костел* или *Костіоль*. Поляки так называют свои церкви и монастыри и вообще все храмы Христианского исповедования» [21, вып. II, стб. 420]. Примером такого употребления слова может послужить прямая речь польского персонажа Н.В. Гоголя, в котором костелом называется православной церкви: «Я тебе говорю, же ты, глупый поп, сена, стойла и пшеницы не дашь лошадям, то я в *костел* ваш поставлю их...» [8, с. 308]. Слово получило следующие толкования и в других словарях: «польский католический храм» [18, т. I, стб. 1485]; «римско-католическая церковь» [4, с. 304].

В словарях отмечено и прилагательное *костельный* (польское *kościelny*) – «прилагательное от *костел*; церковный»; *костельный* [18, т. I, стб.1485].

По мнению польских исследователей М. Басая и И. Сятковского слово *kościół* в польском языке является чехизмом [22, s.30]. О подробной этимологии этого слова можно узнать у Преображенского [13, т. I, стб. 367] и Фасмера [19, т. II, с. 347].

В стихотворении Ивана Бунина «Стрижи» слово **костел** представлено в совершенно другом значении. Это маяк, который архитектурной строгостью напоминал костел. См.: «Костел-маяк, примета мореходу На ребрах гор, скалистых и нагих, Звонит зимой, в туман и непогоду, А ныне – штиль; закат и чист, и тих». [1, с. 110]. Здесь нет польского пейзажа, а именно готический стиль костела позволил в маяке увидеть это сооружение.

Отметим употребление слова *костел* несколько лет позже в стихотворении «В Польше 1914 г.» Л. Сысоевой: «Опустели смолкнувшие села, В городах тревога. Ждут врага... И молящихся полны костелы, - Всем, как жизнь победа дорога» [23, с. 63].

Та же морская тематика, что и в стихотворении «Стрижи», представлена в поэтической строке И. Бунина «На рейде». Для создания поэтического образа автор прибегнул к заимствованию других по степени адаптации в русском языке польских по происхождению слова.

«Люблю сухой, горячий блеск червонца, Когда его уронят с корабля И он, скользнув лучистой каплей солнца, Прорежет волны у руля» [2, с. 110]; «Как жар горят червонной медью гайки Под серебристым тентом корабля» [2, с. 111].

Слова *червонец* и *червонный*, как увидим ниже, синонимичны. Они являются совсем другими в отличие от слова *костел* по характеру заимствования. Если слово *костел* был «повторяющимся» регионализмом в истории русского языка, за которым чувствовалось польское происхождение,

то эти два слова в какой-то промежуток времени являлись достоянием лексической системы русского языка.

Червонец (польское *szewoniec*) – «золотая монета в Польше», «золотая монета в России», начиная с Петра Великого, а «с 1922 г. – казначейский билет в 10 руб.» [19, т. IV, с. 335].

В разную эпоху, в разных странах слово представляло разный номинал, на что и указывают русские тексты XIX века. Напр., речь о платежах: «Кривицкой Тринитарской монастырь 1 червонец» [6, 1807, № 48, с.600]. Употребление этого слова в историческом тексте: «[Поссевин:] Король называет меня фараоном и просит у меня 400 000 червонцев; но фараон египетский никому дани не давал» [14, с.646]. В произведении Н.В. Гоголя на историческую тематику «Тарас Бульба» отмечено, что эти две формы слова синонимичны: *червонец* – *червонный*. Ср.: «И много было видно за ними всякой шляхты, вооружившейся кто на свои червонцы, кто на королевскую казну» [9, с. 100]; « – Мы дадим вам два золотых червонца. – Эге! Два червонца! Два червонца мне нипочем: я цирюльнику дал два червонца за то, чтобы мне только половину бороды выбрил. Сто червонных давай ...» [9, с. 142].

В разную эпоху в России червонец имел различный номинал. То он имел величину стоимости равной оплаты налога от монастыря, то он был годен только для оплаты услуг цирюльника.

Неравенство в номинале видно в следующих сообщениях: «Изобилие в хлебе и мясе здесь так велико, что 10 стар пшеницы стоят червонец, три фунта мяса – один сольд, 100 кур или 10 уток – червонец» [17, с.412]. Представленные здесь единицы – мера веса: *фунт* (нем. Pfund, англ. pound) – «единица веса в некоторых государствах, колеблющаяся около ½ килограмма» [4, с.690], [24, с. 431]; *стар* – «Staro = 3 четверикам» [17, с.437], монета *сольд* (итал. soldo) – «мелкая монета» [24, с.146] и *червонец*.

«Вытряхнув на ладонь ключик, потом единственный червонец он погладил его, как зверка, по шерсти» [3, с.21]; «Пачку денег около трех тысяч... да в кошельке золотом червонцами более тысячи... [3, с.291].

Словом *червонец* обозначалась и валюта других стран. Был известен *голландский червонец*, что видно по сообщениям из газет: «На сих днях привезено сюда из Киля и Любеки 97, 856 Гол. червонцев и 30 тысяч ефимков» [6, 1807, № 57, с.715]; «червонец Голландский» [5, 1811, № 11, с.330].

Червон(н)ы(-й) (*szewony*) это то же самое, что *червонец*: «200 червонных» [6, 1809, № 72, с.924]; «4000 червонных контрибуции» [6, 1807, № 21, с.252]; «400 червонных с тем, чтобы ...содержимо было Ксендзам Базилианами городское училище» [6, 1814, № 38, с.391]; «Во время сеймиков и для будущих расходов на сейме по требованиям королевским мною ему выдано 11 000 червонных» [16, с.432]. В произведении «Тарас Бульба»: «И коня дал ему воевода самого лучшего под верх; два ста червонных стоит один

конь» [9, с. 97]; в беллетристике: « – А вот что! – сказал Дмитрицкий, показывая червонец, – видел? (...) – Ну, видел? Червонный, целиком без сдачи» [3, с.22].

Следующий пример указывает на еще одно значение этого слова: «Лентяям ничего кроме *простого туза*, не даю; а кто услужит мне тому *червонный*, слышите?» [3, с.108]. Здесь слово *червонный*, скорее всего указывает на карточному масть. Название *червонные валеты* на игроков в карты: « – А господ червонных валетов честь честью свести в чижовку и запереть на замѡк» [20, с.27].

В текстах той поры существовало еще одно значение прилагательного *червонный* – *szeregony* (червоны), полностью взятый из польского языка для обозначения партийной принадлежности: «Если бы *Moniteur* объявил гласно: «поляки, не надейтесь на вооруженную силу Франции» наша партия *червоных* (кровожадная партия Мерославского) не имела бы такого влияния на страну» [7, 1863, № 277, с.1086].

Определение Ивана Бунина «червонной медью гайки» в его стихотворении «На рейде» лишь косвенно имеет отношение к указанным выше значениям.

1906 г. был годом «оттепели» в отношениях между польским и русским народами. Предугадывалась война, в которой союзником российского государства, как предполагалось, будет Польша. Может быть, это и было прямым мотивом для употребления многих забытых полонизмов в эту пору российским авторами, но имеются в виду также какие-то другие слова, кроме тех, которые послужили И. А. Бунину здесь для создания поэтических образов.

Список литературы

1. Бунин И.А. Стриж // Бунин И.А. Избранное. Стихотворения. Переводы. Сост. и послесл. О. Михайлова. М.: Московский рабочий, 1977. С. 110.
2. Бунин И.А. На рейде // Бунин И.А. Избранное. Стихотворения. Переводы. Сост. и послесл. О. Михайлова. М.: Московский рабочий, 1977. С. 110-111.
3. Вельтман А.Ф. Приключения, почерпнутые из моря житейского. Саломея / Вступ. ст. и прим. В. Переверзева. М.: Правда, 1990.
4. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. – 60-ое изд. – СПб., К., Харьков, 1912.
5. Газета «Московские ведомости». М., 1811 – 1863 гг.
6. Газета «Санкт-Петербургские ведомости». СПб., 1807 – 1814 гг.
7. Газета «Северная пчела». СПб., 1863.
8. Гоголь Н.В. Гетман // Гоголь Н.В. Собрание сочинений в шести томах. М.: Гос. изд. худ. лит., 1959. Т. 1. С. 282-327.

9. Гоголь Н.В. Тарас Бульба // Гоголь Н.В. Собрание сочинений в шести томах. М.: Гос. изд. худ. лит., 1959. Т. 2. С. 32 – 153.
10. Журнал «Вестник Европы». 1825. № 15 и 16. С.306.
11. Журнал «Современник». М. 1863. Т. 99. Кн.11. С.335.
12. Короленко В.Г. История моего современника. М., 1965.
13. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М.: Гос. изд. иностранных и национальных словарей, 1958. Т. 1.
14. Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. Кн. III. Т.5 – 6. / отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев; вступ. ст. И.Д. Ковальченко, С.С.Дмитриева М.: Мысль, 1989.
15. Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. Кн. IV. История России с древнейших времен. Т. 7 – 8 / отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев. М.: Мысль, 1989.
16. Соловьев С.М.Сочинения. В 18 кн. Кн. XVI. Работы разных лет / отв.ред. И.Д. Ковальченко. М.: Мысль, 1995.
17. Соловьев С.М.Сочинения. В 18 кн. Кн. XXI. Дополнительная. Работы разных лет. М.: Мысль, 1998.
18. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н.Ушакова. М., 1935. Т. 1.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1986-1987. Т. 1-4.
20. Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Современная идилия // Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Собрание сочинений. – Т. 10. – М.: Правда, 1951. С. 5-274.
21. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту. СПб., 1803 – 1806. Вып. 1-3.
22. Basaj M., Siatkowski J. Przegląd wyrazów używanych w literaturze naukowej za bohemizmy (cz. V) // Studia z filologii polskiej i słowiańskiej. Warszawa, 1967. № 7. S.5 – 31.
23. Orłowski J. Polska w zwierciadle poezji rosyjskiej okresu I wojny światowej. Lublin, 1984.
24. Szetela W. Историко-этимологический словарь русской лексики конца XVIII – XIX века: в 2 т. Т. II (П – Я). М.: Прометей, 2014.

УДК 81'373

Е. А. Яковлева
(Россия, Уфа)

**РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ПАМЯТИ: РУССКАЯ И ТАТАРСКАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ О
КОММУНИКАЦИИ**

Ключевые слова: речевая деятельность, русская и татарская паремиология, архетипы речевого поведения

В статье анализируются пословицы, образующие коррелирующие группы и раскрывающие взаимоотношения коммуникантов в русской и татарской паремиологии. Особое внимание уделяется описанию и оценке речевого поведения говорящего.

E. A. Yakovleva
(Russia, Ufa)

VERBAL BEHAVIOR AS AN OBJECT OF NATIONAL MEMORY: RUSSIAN AND TATAR PARAMIOLOGY ON COMMUNICATION

Key words: Russian and Tatar paramiology, language activity, verbal behavior of a speaker.

In the article proverbs that form correlated groups and define relations between communicants in Russian and Tatar paramiology are analyzed. Particular attention is paid to description and evaluation of verbal behavior of a speaker.

Антропоцентричность языка уже давно считается общепризнанной. Фундаментальные основы этого направления были заложены еще в трудах В. фон Гумбольдта, который рассматривал язык в широком антропологическом контексте и первым пришел к выводу, что не что иное, как язык способен разгадать тайну человека и национальной самобытности народов. Ученый определял язык как «народный дух», как «бытие народа». Язык – это «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека», «границы языка нации» следует отождествлять с границами мировоззрения отдельной личности [1]. Позже эти идеи развивал и М. Хайдеггер: «Речь есть один из видов человеческой деятельности – мы существуем прежде всего в языке и при языке. ... дар речи есть отличительное свойство человека, только и делающее его человеком... сущность человека покоится в его языке». Он называет язык первосущностью, «домом бытия» человека, ибо язык не только отражает, но и создает ту реальность, в которой живет человек [5, с.78].

Общенациональные нормы речевого поведения весьма наглядно представлены в пословичном фонде [2]. Так, в русской и татарской паремиологии они выступают в виде структурированных, взаимоориентированных правил, обнаруживающих при сопоставительном анализе как сходные, так и отличительные черты. В рамках данной статьи мы представим правила речевого поведения говорящего и слушающего.

В процессе коммуникации говорящий и слушающий выполняют специфичные коммуникативные роли. При этом основная функция говорящего – организовывать коммуникативный акт и ясно, точно выражать свои мысли. Главная же задача слушающего – быть готовым к речевому

взаимодействию, слушать, понимать собеседника и проявлять ответную позицию. В целях решения этих задач и успешной организации речевого взаимодействия и говорящий, и слушающий должны придерживаться индивидуальных правил.

Говорящий при коммуникации может преследовать разные цели: сообщать новую информацию, побуждать к действию, выражать свое отношение к действительности, спрашивать, убеждать, призывать и пр. В процессе общения говорящий и его высказывания подвергаются внешнему наблюдению, поэтому следование культуре речи особенно важно с целью создания благоприятных условий для коммуникации. Говорящий первым произносит слово, организует беседу, и он отвечает за ее эффективность и поэтому заинтересован в результативности. Адресант речи всегда находится в поисках надлежащей формы для передачи необходимого содержания и при этом ориентируется на адресата. Пословицы и поговорки рекомендуют говорящему быть доброжелательным по отношению к собеседнику. Они предписывают такое построение речевых действий, которые бы не препятствовали успешному течению коммуникативного акта и не причиняли ущерб слушающему [3; 4]. В этих целях ему рекомендуется осторожно обращаться со словами и выражениями, чтобы избежать дурных последствий от высказывания, не нанести ущерб слушающему и самому себе. Первое правило поэтому и гласит: ***Не вреди словом.***

Сказанное есть однократный акт, не допускающий переделок, прежде чем высказать мысль, говорящему предписывается провести умственную работу над фразой, совершить обработку суждений во внутренней речи и отобрать среди них наиболее эффективные. Учитывая такое свойство устного слова как необратимость, говорящему следует быть весьма осторожным: *Сорвалось слово – не схватишь за кольцо; Слово, пока оно у тебя во рту, – твое, а как вылетит – чужое; Авыздан чыккан сүзне жыеп булмас ‘Сказанное слово не соберешь’; Әйтер сүзне әйт, әйтмәс сүздән кәйт ‘Нужное слово скажи, от ненужного отрекись’.*

В целях предупреждения негативного воздействия слова говорящему необходимо тщательно обдумать высказывания, провести их фильтрацию, определяя годность и непригодность для произношения [3, с. 22]: *Сперва подумай, а там и скажи; Удерживай слово, когда оно навредить может; Алдан әйткәнче артын уйла ‘Прежде чем сказать подумай о последствиях’; Үзең ишетәсе килмәгән сүзне кешега сөйләмә ‘Не говори другим то, чего не хочешь услышать сам’.* Обдумывание слова перед произнесением в паремиях уподобляется процессу жевания. Имеются соотносящиеся пословицы: *Сүзне әйтүдән элек авызыңда чайнап әйткер ‘Прежде чем сказать слово, прожуй его’; Прожуй слово, да и молви!*

Народная мудрость призывает говорящего быть хозяином своих слов, уметь воздерживаться от ненужных высказываний для предотвращения неприятных последствий: *Будь своему слову хозяин; Не слово хозяин хозяину, а*

хозяин слову хозяин; Сөйләгәнче сүзгә син хужа, сөйләгәч, сүз сиңа хужа 'До того как сказал слово, ты – его хозяин, сказал – он твой хозяин'; Теләң хужа бул 'Будь хозяином своему языку'.

Необдуманное слово может нанести ущерб не только слушающему, но и обернуться против самого говорящего: *Неловкие слова вредят тому, кто их говорит; Будешь следить за языком – он охранит тебя, распустишь его – он тебя предаст; Авыздан чыккан артык сүз үз якаңа ябышыр 'Сказанное лишнее слово схватит за свой ворот'; Авызымнан чыкты, сакалыма ябышты 'Вышел изо рта, за бороду схватился'.*

Пословицы рекомендуют избирательно относиться к словам, не распространять ложную информацию, сплетни, направленные на нанесение ущерба третьим лицам, ибо клевета может коснуться и самого говорящего: *Кто говорит, что хочет, сам услышит, чего и не хочет; Говоря про чужих, услышишь и про своих; Изге сөйләсәң, изге ишетерсең, Яман сөйләсәң, яман ишетерсең 'Доброе скажешь, доброе услышишь, Дурное скажешь, дурное услышишь'; Теләң ни әйтсә, колагың шуны ишетер 'Что язык скажет, то уши услышат'; Үзең ишетәсең килмәгән сүзне кешегә сөйләмә 'Не говори другим то, чего не хочешь услышать сам'.*

Говорящему при построении высказываний следует учитывать максимум качества информации. Паремии призывают не говорить того, в истинности чего человек не уверен. Отсюда второе правило: **Предоставь только достоверную информацию, будь искренним в общении.** Высказывание должно быть содержательным, в нем должно быть не меньше информации, чем требуется, в то же время несущественная лишняя информация не одобряется. Говорящий должен быть компетентен, свободно владеть предметом речи: *Не всегда говори, что знаешь, а всегда знай, что говоришь; Знаючи говори, а не знаючи молчи; Где не бывал, о том не сказывай; Беспольных слов не говори, от произнесения слов полезных не отказывайся; Акыллы дәлилгә каршы корал юк 'Против умного доказательства оружия нет'; Асылын белми сөйләмә 'Не говори, не зная сути'; Аңламый әйтмә, чәйнәми йотма 'Не глотай, не прожевывая, не говори, не осмысливая'.*

Многословие считается недостатком. Хотя избыточная речь не имеет разрушительной силы для общения и контакт между собеседниками может сохраняться, но многословие приводит к ухудшению качества информации. Третье правило утверждает: **Будь краток в общении. Умей сказать многое в немногих словах; Лучшие скажи мало, но хорошо; Кыскалыкта – осталык 'Краткость – мастерство'; Мең сүз сөйләгәнче бер сүз сөйлә, ул да туры булсын 'Чем говорить тысячи слов, скажи одно слово и пусть оно будет правдивым'.**

В процессе беседы не допустимо возвращение к уже сказанному, повторение одних и тех же слов и выражений, ибо это докучает слушающему, приводит к потере его интереса к беседе. Четвертое правило рекомендует: **Избегай многократных повторений.** Если в русских пословицах на

неоднократный повтор указывает числительное *три* (*повторять трижды*), например, *Про одни дрожжи не говорят трижды*, то в татарских поговорках встречаются числительные *кырык* ‘сорок’, *йөз* ‘сто’ (*не повторяй сорок (сто) раз*). Например, *Бер сүзне кырык кат чәйнәмиләр* ‘Одно слово сорок раз не прожевывают’; *Бер сүзне йөз кат сөйләмә* ‘Не повторяй одно и то же слово сто раз’.

Говорящий, планируя содержание речи, ориентируется на слушающего, подбирает подходящий к данному случаю способ выражения содержания. При разговоре важно не только учитывать особенности собеседника (возраст, пол, уровень интеллекта, интересы, жизненный опыт, личностные качества и т.д.), но и необходимо уметь предвидеть его возможную реакцию на сказанное. Правильный выбор партнера и ориентация в речевых действиях на его личностные качества, интересы, осведомленность о предмете беседы способствуют успешному течению диалога: *Телсезнең телен телсез белер* ‘Язык немого знает немой’. При ошибочном выборе собеседника дальнейшее течение речевой коммуникации становится затрудненным или же вообще невозможным: *Глухой слушает, как немой речь говорит; Толкуй с глухим хоть до завтра; Телсез сөйләр, саңгырау тыңлар* ‘Немой говорит, глухой слушает’.

Речевой акт остается разбалансированным, если на роль собеседника выбран партнер, чьи фоновые знания отличаются от знаний говорящего: *Мечет бисер перед свиньями*.

Пословицы утверждают пользу от общения с добрыми, мудрыми людьми и бесполезность и даже вредность общения со злыми и глупыми: *Биек тауга менсәң, күзең ачылыр, Яхшы белән сөйләшсәң күңелең ачылыр* ‘На высокую гору поднимешься, глаза откроются, с хорошим человеком поговоришь, душа откроется’; *Яхшының сүзе акыл чакыра, Яманның сүзе ачу чакыра* ‘Слова доброго призывают к разуму, слова злого – к злобе’; *С умным разговоришься – что меду напиток, с умным быть ума прикупить, а с глупым – и свой потерять*. Таким образом, пятое правило учит: **Знай своего собеседника**: *Сүз әйтәсең килсә, кем тыңларын кара* ‘Хочешь сказать слово, прикинь, кто слушает’; *Кешенең акылына карап сөйлә* ‘Говори, учитывая ум человека’; *Сүз әйтәсең килсә, элек кара, тыңларга теләүче бармы* ‘Хочешь сказать слово, смотри, имеются ли желающие слушать’; *Говори на волка, говори и по волку*.

Любая речь реализуется в своей коммуникативной ситуации, т.е. общение протекает в каких-либо обстоятельствах. Ценность сказанного слова определяется уместностью, его соотносительностью со временем, местом, ситуацией общения. При отборе речевых высказываний необходимо учитывать эти факторы, в противном случае они теряют смысл, вызывают недоумение, непонимание со стороны окружающих. Речь, несоответствующая данной речевой ситуации, месту, времени коммуникативного акта, может вызвать непонимание и разногласие между говорящим и слушающим и

привести к срыву коммуникативного акта. Не к месту сказанное слово свидетельствует о коммуникативной некомпетентности человека. Шестое правило сообщает: **Говори к месту и ко времени:** *Сүз вакытында әйтелсә генә сүз* ‘Слово – слово, если только вовремя сказано’; *Урынсыз сорау бирү – ахмаклык галамәте* ‘Неуместный вопрос – признак глупости’; *Сүзнең урыны килмәгәндә, яхшы сүзгәне әрам итмә* ‘Если слово неуместно, впустую не говори’; *Слово к месту говорится; Каждому слову свое место; Лучшие плакать кстати, чем смеяться не вовремя; Слово вовремя и кстати сильнее письма и печати.*

Нарушения уместности разнообразны, один и тот же речевой поступок в одной речевой ситуации возможен, а в другой нет. Большинство татарских пословиц указывают на некоторые причины срыва коммуникации: *Кояш баткач – хәерле иртә!* ‘Солнце зашло – доброе утро!’; *Вакытсыз кычкырган әтәчнең башын кисәләр* ‘Петуху, закричавшему не вовремя, отрезают голову’; *Ат тоягын куйганда, бака ботын кыстыра* ‘Когда лошадь ставит копыта, лягушка засовывает ногу’; *Кичке сүзгә тавык чүпләгән* ‘Вечернее слово курица склевала’; *Өч көннән соң, исәнме, кодагый!* ‘Через три дня, здравствуй, сватья!’; *Сүз беткәч – әссаламәгаләйкем!* ‘Закончилась беседа – здравствуйте’.

Для успешной реализации своих коммуникативных задач говорящему следует освоить совокупность коммуникативных умений, выбирать оптимальные языковые и стилистические средства, воздействующие на качество передаваемого сообщения и на восприятие адресатом получаемой информации. Такие свойства речи, как голос, дикция, интонация передают эмоциональное состояние беседующего, его отношение к партнеру и к действительности и выступают в качестве инструмента при словесном воздействии, убеждении слушающих. Седьмое правило выдвигает требования речевых умений: **Говори красиво.** Паремии, входящие в эту группу, содержат рекомендации стилистико-риторического характера: *Авызыңны ачып сөйлә* ‘Говори, открыв рот’; *Сөйләсәң чибәр сөйлә* ‘Говоришь, говори красиво’; *Важно не только, что сказано, но и как сказано; То же слово, да не так бы молвить.* Понятность, выразительность, воздействующая способность слов и высказываний в значительной мере служат гарантом успешного общения.

Высказывания должны следовать в определенном логическом порядке, в противном случае речь лишается смысла и становится недоступной для понимания. Одним из важных коммуникативных умений является соблюдение логической последовательности в речи. Говорящий должен следовать логике развертывания текста, следить за тем, чтобы вывод не противоречил посылке, чтобы следствия вытекали из причин. Итак, восьмое правило сообщает: **Соблюдай логическую последовательность.**

Данное требование находит выражение в татарских пословицах с помощью метафорических переосмыслений, где начало разговора соотносится с иглой ‘әнә’, а конец – с нитью ‘жәп’: *Жәп турында сөйләгәч, әнәсеннән*

башлау хәерле 'Если рассказывать о нити, лучше начать с иголки'. Русские пословицы представляют собой описание нелепых случаев, отсутствие логики: *Начал за здоровье, а кончил за упокой; Начал с кувшина, кончил о бочке; По-церковному запел, да на плясовую свел.*

Кроме этого, в русском пословичном фонде имеется несколько паремий, утверждающих необходимость завершения начатого высказывания. В них осуждается недосказанность, говорящему предписывается договаривать начатое до конца. Исходя из этого, можно сформулировать девятое правило: **Договори начатое до конца: Говорить, так договаривать; а не договаривать, так и не говорить.** Данное правило в татарских пословицах не освещается.

Таким образом, в правилах речевого поведения, представленных в русской и татарской паремиологии, говорящему предписываются действия в различных речевых ситуациях, регулирующие речевое общение. При этом следует помнить, что коммуникативная роль обоих участников одинакова, неправильное действие любого из них может стать причиной срыва общения. Соблюдение правил речевого поведения говорящим – важное условие успешного коммуникативного акта.

Список литературы

1. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. М.: Изд. «Прогресс», 1985.
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Моск.псих.-соц.ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
3. Рождественский Ю.В. Общая филология. М.: Фонд: Новое тысячелетие, 1996. – 326 с.
4. Рождественский Ю.В. О правилах ведения речи по данным пословиц и поговорок // Паремиологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст). М.: Наука, 1978. – С. 211-230
5. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Изд. Республика, 1993.

Источники:

- Даль В.И. Пословицы русского народа. – М., 1984. – 612 с.
- Исанбет Н. Татарские народные пословицы в 3 томах. Казань: Татарское книжное издательство, 1959.
- Пословицы. Поговорки. Загадки. (Сост., автор предисловия и комментариев А.Н.Мартынова, В.В.Митрофанова). М.: Современник, 1986. – 512 с.
- Русские пословицы и поговорки (под ред. В.Аникина). М.: «Художественная литература», 1988. – 431с.
- Татарское народное творчество. Пословицы и поговорки. Казань: Тат. кн. изд., 1987.

Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1988. – 272с.

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 811.161

О. В. Арзямова
(Россия, Воронеж)

ТИПЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СФЕРЕ РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА (на материале произведений А. В. Иличевского)

Ключевые слова: текст, языковая личность персонажа, речевая культура, вариативность типов речевой культуры.

Статья посвящена описанию типов речевой культуры, которые находят свое отражение в художественной прозе Александра Иличевского, и в которой языковая личность автора-повествователя обычно репрезентирует литературный и литературно-разговорный тип речевой культуры, и в то же время персонажи могут проявлять себя и как носители вариативных типов речевой культуры, в том числе и нелитературных. Особенностью художественного дискурса Александра Иличевского становится воплощение научно-ориентированного, или сциентистского типа речевой культуры, коммуникативная реализация которого осуществляется героями-исследователями.

O. V. Arzyamova
(Russia, Voronezh)

Keywords: text, language personality of the character, speech culture, variability types of speech culture.

The article is devoted to the description of the types of speech culture, which is reflected in the fiction prose of Alexander Ilichevsky, and in which the linguistic personality of the author-narrator usually represents the literary and literary-conversational type of speech culture, and at the same time characters can manifest themselves as carriers of variable types of speech culture, including non-literary ones. The peculiarity of Alexander Ilichevsky's fiction discourse is the embodiment of a scientifically-oriented or scientist type of speech culture, the communicative realization of which is carried out by the heroes-researchers.

В сфере художественной коммуникации носителем и репрезентантом определенного типа речевой культуры может являться как личность автора, так и персонажа. Так, наряду с автором, который может выступать в роли конкретного действующего лица – повествователя, рассказчика и/или

активного участника событий, – каждый герой не только обладает социально-ролевым статусом, но и выступает в качестве представителя определенного типа речевой культуры.

Персонажи как активные действующие лица участвуют в формировании эксплицитных/имплицитных смыслов и подтекста, их голоса взаимодействуют с авторским повествованием и/или включаются в него. Помимо этого, автор наделяет каждого героя определенным «речевым поведением» [9; 13], «речевой манерой» [4; 3], «речевым портретом» [2; 5; 12] и «коммуникативными партиями» [10] применительно к конкретным ситуациям речевого общения.

В сфере практической деятельности языка исследователи выделяют различные типы речевой культуры: элитарный, среднелитературный, литературно-разговорный, фамильярно-разговорный, просторечный, народно-речевой, профессионально-ограниченный, литературно-жаргонизирующий и арготический типы (см. о типах речевой культуры в работах В. Е. Гольдина, Е. В. Иванцовой, Т. В. Кочетковой, О. Б. Сиротининой, А. П. Сковородникова, И. А. Стернина и др.).

В художественном дискурсе персонажи (действующие лица) могут проявлять себя и как носители различных, или *вариативных* типов речевой культуры, и как представители одного *устойчивого* типа речевой культуры. В случае *вариативной* реализации типов речевой культуры изменяется речевая манера и стилистическая тональность субъекта речи – автора или персонажа. В случае же единого, или *устойчивого* типа речевой культуры, речевое поведение героя остается в рамках его социально-культурного статуса.

Г. Г. Хисамова отмечает, что «ориентация на речевое поведение персонажа, представляющая процесс развертывания речевого взаимодействия в условиях его художественной репрезентации, позволяет выйти на анализ литературного героя как языковой личности во всей совокупности представленных в тексте характеристик» [11, с. 777].

Художественный дискурс А. В. Иличевского репрезентирует *вариативные* типы речевой культуры, носителями которой становятся, например: бывший физик-теоретик Леонид Королев и два бомжа – Надя и Вадя («Матисс»); исследователь недр земли, геофизик Илья Дубнов («Перс»); четверо друзей, представителей интеллигенции: Физик, Инженер, программист Борода, Анестезиолог («Узкое небо, широкая река»), – каждый из них является носителем определенного типа речевой культуры. Персонажи, занимая определенные позиции в структуре повествования, опосредованно репрезентируют и языковую личность автора, так как передают его особый взгляд, *авторскую идеологию* на происходящие события.

Наши наблюдения показывают, что в художественном дискурсе А. В. Иличевского языковая личность автора-повествователя обычно репрезентирует **литературный и литературно-разговорный тип речевой**

культуры, в котором преобладает литературная (книжная) лексика и используется развернутый, сложный синтаксис с характерным перечислением:

«Выросший в интернате и возмужавший в общаге, в течение жизни остро ощущавший бездомность, скитавшийся то по друзьям, откуда его выживали подруги друзей, то по съемным квартирам, то по квартирам подруг, так и не ставших женами, не однажды из-за жилищных неурядиц проводивший ночи на вокзалах, где мечтал уехать в новую жизнь, или до утра гулявший по Бульварному кольцу, засыпая под утро на скамейке, – поначалу он привечал бомжей». («Матисс») [6, с. 9-10].

Приведем другой пример проявления литературного типа речевой культуры автора, где преобладают изобразительно-выразительные средства: как дельфин; как свалившийся со скалы тюлень; захватывало дыхание; заветное убежище; белокаменной Москвы; используется детализация повествования за счет многочисленных топонимов: (*Коврига, Капитанка, Капитанский остров, Яблонов ручей, Москва*) и прецедентного имени (*Авалон*):

«Что-что, а плавал Сережа как дельфин: один его гребок – три-четыре гребка обыкновенного человека.

Неловкий, некрасивый на суше, в воде он оживал, как свалившийся со скалы тюлень. А когда нырял с Ковриги – утеса на Капитанке, – так долго не показывался над водой, что захватывало дыхание. Капитанский остров – наше заветное убежище в верхнем течении Оки, наш крохотный Авалон, омываемый Яблоновым ручьем и затоном, расширенным половодьями в заброшенном карьере, работы в котором были свернуты еще в 1950-х». («Узкое небо, широкая река») [8].

Отдельные элементы разговорного стиля: (*приметил; еще черт знает когда; причалил нас; нам по двадцать; гоняли (за пивом); таким макарон; «гребли» в планах; на деле едва вытянули*) не нарушают литературной нормы, позволяют сделать повествование более ярким и выразительным, демонстрируя речевой плюрализм языковой личности автора:

«Инженер приметил этот островок еще черт знает когда, будучи в институтском спортлагере, и потом причалил нас к нему во время байдарочного похода. Вышли мы тогда из Козельска сначала по Угре и думали дойти аж до Нескучного сада, но застряли на Капитанке ка-пи-тально: нам по двадцать, дискотеки, на водных лыжах с рюкзаком гоняли за пивом в Тарусу. Таким макарон месяц «гребли» в планах сначала до Коломны, но на деле едва вытянули до Серпухова» («Узкое небо, широкая река») [8].

Еще одной характерной особенностью языковой личности автора становится то, что в нем находит воплощение научно-ориентированный, или сциентистский тип речевой культуры, приближенный к научному или научно-популярному стилю речи [1, с. 47-51]. Например:

«...В метро Королев продолжал рассматривать мраморные зашлифованные колонны в поисках палеонтологических спиралевидных,

цилиндрических вкраплений – аммонитов, наутилусов, белемнитов... Это приближало его к мысли о вседоступности недр, об их непосредственности, о том, наконец, что мы сами рано или поздно, в виду вечности станем, если повезет, такими же окаменелостями. Или своей органикой внесем скромный горючий вклад в глоток нефти» («Матисс») [6, с. 290].

«Примерно так же поёт Земля. Голос её – неслышные, незримые, доступные наблюдению только гипербореям волны. Если снять фильм с частотой кадров один в тысячелетие, история Земли предстанет каменным штормом: вздымание гор, их накаты, подвижки, срывы, поворачивания, скольжения тектонических плит, прерывистое трение – все это застит взор вечности. Тектоническими плитами управляют волны-течения... Согласно гипотезе Кислицына, кора затвердевает подобно формированию кристалла – с выделенными направлениями ребер, вершинами – точками схождения плит» («Перс») [7, с. 105].

В лексиконе персонажа также могут присутствовать специальные слова, термины, и в этом случае он так же, как и автор-повествователь, является репрезентантом сциентистского типа речевой культуры. Например:

«– Цитоскелет. Каркас у клетки же должен быть. Нейрон только потому такой длинный, что в его строении имеются особые молекулярные белковые кластеры – микротрубочки. На первый взгляд, их функция в том, чтобы быть арматурой клеточной башни. Но выяснилось, что именно микротрубочки ответственны за квантовое устройство мозга. Белковая спираль микротрубочки настолько узка, что электронные облака молекул стенок соприкасаются и квантовые их состояния оказываются в суперпозиции. Когда белок распрямляется, молекулы его отдаляются, но при этом несут память о состоянии друг друга. Вот вам и квантовый компьютер, вот вам и квантовые вычисления. Все это может объяснить не только сверхъестественную вычислительную мощность мозга...» («Узкое небо, широкая река») [8].

Такие слова, как цитоскелет (спец.), каркас клетки (спец.), нейрон (термин., спец.), молекулярные белковые кластеры (спец.), микротрубочки (спец.), функция (общенаучн.), арматура клеточной башни (спец.), квантовое устройство мозга (спец.), электронные облака молекул (спец.), белковая спираль (спец.), квантовые состояния (спец.), суперпозиции (термин.), белок распрямляется (научн.), молекулы отделяются (научн.), квантовый компьютер (терм., спец.), квантовые вычисления (терм., спец.), вычислительная мощность мозга (научн.) обладают научной и/или специальной стилистической окраской; обычно подобная терминология ограничено используется в сфере художественном дискурсе.

Между тем, в художественном дискурсе А. В. Иличевского персонажи становятся носителями и вариативного речевого типа культуры, вовсе не свойственного автору.

Например, Вадя, бомж из романа «Матисс», является носителем народно-речевого типа речевой культуры:

«—Запили мы тогда крепко. Со мной еще был Пантей с Беркино, сугубый малый, при деньгах слыл в ту пору. Ну, значит, пьем мы день, пятый. Только смотрю – сижу вот как сейчас с тобой... Да. Колянч со мной сидел тож. Только спал он тогда». («Матисс») [6, с. 27].

Разговорно-жаргонный тип речевой культуры фрагментарно представлен в повести «Узкое небо, широкая река», когда на фоне разговорной лексики (*приблудился; попали в засад; с расквашенным (носом); в косух; копна патлами; знатные; блошинный рынок; на разведку*) активно используются жаргонизмы (*«обезьянник»; гопники; махалово; менты; повязал; шузы*):

«С Инженером мы вместе учились, Анестезиолог же приблудился к нашей компании, когда мы попали с ним в один «обезьянник» в Питере: после концерта Цоя в Рок-клубе. Мы только вышли на Фонтанку, как на углу с Графским попали в засаду гопников. Началось махалово, примчались менты, всех повязали, и будущий медик с расквашенным носом, в косухе и с русыми, тогда еще напоминавшими копну патлами проспал всю ночь, подложив под голову ботинок Бороды. Шузы были знатные — солдатские, времен Вьетнамской войны, купленные на блошином рынке в Сан-Франциско, когда Борода ездил на разведку к своему обосновавшемуся уже в Стэнфорде брату-биологу» [8].

В речи персонажа, носителя **арготического и/или профессионально-ограниченного типа речевой культуры** преобладает профессиональная и арготическая лексика: *доходяга, сиделец, привезли в местную (проф.), оформили к нам (проф.), позвали ментов (жарг.), глянули по базам (проф.) отпаиваешь под капельницей (проф.), словил обезвоживание (проф.), обратно уже не ходок (разг.), и на рентген, и в томограф свозили (проф.), тромб оторвался (спец.), погас потихоньку (разг.-лит.), свеча догорела (перен. разг.):*

«— Это да, — кивнул Анестезиолог. — Например, этой весной в Сокольниках нашли доходягу без сознания. Привезли его сначала в местную, потом зачем-то оформили к нам. Ни документов, ни рюкзака, одна рубашка, брюки и вьетнамки, весь в татуировках — сиделец, что ли? Что с ним приключилось, никто понять не может. Позвали ментов — те глянули по базам, говорят: «Не наш клиент». — «А что за татуировка?» — «Впервые видим». А я смотрю: мужик красивый, лицо породистое. Объявили в розыск... Ну, первое, что делаешь, — отпаиваешь под капельницей, кто знает, сколько он там провалялся. Если словил обезвоживание, обратно уже не ходок, скорей всего. И что? Мы его и на рентген, и в томограф свозили, все цело. Но все равно неделю отлежал и помер. И ладно бы тромб оторвался или что-то внезапно роковое. А так — погас потихоньку, свеча догорела» [8].

Таким образом, в художественном дискурсе А. В. Иличевского автор и персонажи демонстрируют различные типы современной речевой культуры. Тип речевой культуры автора в основном может быть определен как достаточно устойчивый **литературный и литературно-разговорный**. В то

же время персонажи, как правило, проявляют *вариативные* типы речевой культуры, так как используют в речи как кодифицированные, так и некодифицированные средства языковой системы, которые позволяют передать смысл слова или фразы посредством стилевой и функциональной принадлежности, а также при помощи разнообразных стилистических оттенков. В свою очередь, автор текста реализует замысел повествования с учетом коммуникативно-прагматической ситуации речевого общения и с опорой на языковые ресурсы как литературного, так и национального (общенародного) языка.

Список литературы

1. Арязмова О. В. Автор и персонажи художественного текста как репрезентанты вариативных типов речевой культуры (на материале повести А. В. Иличевского «Узкое небо, широкая река») // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе / под ред. проф. О. В. Загоровской. Воронеж: НИЦ «Интернум». Вып. 27. С. 47–51.
2. Белоусова А. Е. Речевой портрет как реализация описательной модели на макроуровне художественного текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 14. С. 9–16.
3. Долинина И. В. Речевая манера как критерий для типологии праведных героев в произведениях Н.С. Лескова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2007. № 2. С. 159–163.
4. Дымарский М. Я. Речевая культура и речевая манера (к проблеме оценки нормативности речевой практики) // Русский язык сегодня. Вып. 4: Проблемы языковой нормы: сб. ст. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М., 2006. С. 173–186.
5. Загоровская О. В. Речевое портретирование социальной группы как задача современной лексикографии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 174–177.
6. Иличевский А. В. Матисс. М.: Время, 2008.
7. Иличевский А. В. Перс. М.: АСТ, Астрель, 2010.
8. Иличевский А. В. Узкое небо, широкая река // Новый мир 2016. № 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2016/8/uzkoe-nebo-shirokaya-reka.html (дата обращения: 17.02.2018).
9. Ишмуратова С. Р. Речевое поведение персонажа в художественном тексте: на материале художественной прозы В. П. Астафьева и В. М. Шукшина: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Уфа, 2016. – 22 с.
10. Казанкова Е. А. Корреляции между составом персонажей и иллокутивной структурой их коммуникативных партий (на материале

повестей Г. Щербаковой и Л. Улицкой) // Ученые записки Витебского государственного университета им. П. М. Машерова. 2010. Т. 10. С. 19–26.

11. Хисамова Г. Г. Персонаж художественного текста как языковая личность // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Лингвистика. 2010. №4 (2). С. 774–777.

12. Цзян Чжинь Речевой портрет драматических персонажей А. П. Чехова с позиций носителя китайской лингвокультуры (на материале пьесы «Дядя Ваня»): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Москва, 2016 – 22с.

13. Чеботникова Т. А. Речевое поведение личности в системе в системе формирования социального образа (на материале художественного дискурса): автореф. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2012. – 53 с.

УДК 82-1

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

ЗИМНИЙ ПЕЙЗАЖ В ЛИРИКЕ Р. СОЛНЦЕВА

Ключевые слова: региональная литература, пейзажная лирика, художественное пространство и время, локальный текст.

В статье анализируется пейзажная лирика Романа Солнцева в дискурсе локального текста. Определяются антропоморфные и зооморфные характеристики образа зимы, отражая индивидуальную картину мира поэта.

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

WINTER LANDSCAPE IN THE LYRICS OF R. SOLNTSEV

Key words: regional literature, landscape lyrics, art space and time, local text.

The landscape lyrics of Roman Solntsev is analyzed in the article in the discourse of the local text. Anthropomorphic and zoomorphic characteristics of the winter image are determined, reflecting the individual picture of the poet's world.

Реалии окружающей действительности, индивидуально преобразованные в процессе творчества художника, в его картине мира наполняются личностными смыслами. Таким образом, «индивидуальная картина мира автора не всегда укладывается в рамки, заданные национальной картиной» [5]. В творчестве сибирских поэтов авторская картина мира, характеризующаяся сугубо индивидуальным набором характеристик, преимущественно соотносится с образом зимы.

Такова пейзажная лирика Романа Солнцева (1939-2007), родившегося в Татарстане, с юности связавшего свою судьбу с Красноярским краем. Творчество поэта неоднократно привлекало наше внимание при исследовании региональной поэзии, ее тематики [5], связи с отечественной лирикой XIX [2] и начала XX вв. [3].

Среди пейзажных зарисовок поэта преобладают зимние. Именно зимний пейзаж, по наблюдению М. Эпштейна, является конкретным воплощением и развитием темы национального пейзажа [8, с. 169], являющегося важнейшим компонентом локального текста. Если исходить из понимания локального текста как «последовательного развития темы в определенной группе литературных произведений на основе сформировавшегося ядра» [4, с. 4], то таким ядром, на наш взгляд, будет мифологема Сибири, актуализирующая тот набор признаков, который становится «общекультурным усилителем» процесса идентификации и/или самоидентификации. Мифологема Сибири породила гетерогенные по своей оценочности тексты, представляющие Сибирь адом – местом ссылки, каторги, смерти людей, и тексты, воспевающие Сибирь как «землю обетованную» с ее бескрайними просторами, богатыми природными ресурсами, безграничными возможностями для самореализации человека (В.В. Абашев, К.В. Анисимов, В.И. Тюпа, А.С. Янушкевич и др.).

Реализуя характерные черты локального текста, Р. Солнцев в 1960-х годы представляет зиму враждебной человеку порой года, временем обмана, пустых надежд и обещаний:

Заходишь, закуржавленный, как в баню,
У ног, как свора белых лаек, – пар... [7, с. 51].
Кубическими километрами
Перемещаются снега... [7, с. 57].

Используемые поэтом метафоры подчеркивают агрессивность зимней стихии (зооморфное сравнение с лайками), ее враждебность человеку (мороз, как чад).

Мощь и сила зимней стихии заставляют человека осознать свою физическую слабость. Но испытываемый им страх перед природной разрушительной силой заставляет человека собраться с силами и достойно противостоять враждебной зимней стихии:

...ты, перепутав утро с вечером,
сам установишь: день и ночь [7, с. 51].

В стихотворении, озаглавленном «Север», Р. Солнцев художественно воссоздает масштабность происходящих событий и обладающего бойцовскими качествами человека, равновеликого по силе природным явлениям. Подобный гиперболизм в изображении природных стихий и противостоящего им человека, созидателя новой жизни, был характерен в целом для искусства 1960–70-х годов. В качестве иллюстрации этой черты литературы можно рассматривать используемые в цитируемых строках Р.

Солнцева художественные образы и детали, воплощающие крайние полюсы жизни природы и человека (утро и вечер, день и ночь)

Лирический герой Р. Солнцева уверен, что современный человек, осознавая свои возможности и значительность предстоящих событий, может противостоять разрушительной силе северной природы:

Здесь, где свобода абсолютная,
ты установишь сам себе,
что можно, что нельзя... [7, с.57].

Как видим, метафорическое моделирование действительности реализуется посредством деталей («свобода абсолютная», «что можно, что — нельзя»), способствующих воплощению в стихотворении «Север» богоподобного героя — творца мира:

Ведь так спокойней и привычнее.
Так можно выжить. Будет ночь.
И будет день. Хотя отличия
Меж ними мне не превозмочь [7, с. 35].

Обращаем внимание на используемые Р. Солнцевым темпоральные маркеры («Будет ночь. И будет день...»), подобные тем, что представлены в Библии: «И был вечер, и было утро...» (Быт., 1,5).

Темпоральное значение является первичным и в слове «зима», активно используемом сибирскими поэтами, наделяющими зиму первозданной эпической мощью. Такой масштаб изображаемого времени года запечатлен, например, и в стихотворениях И. Рождественского:

Ох, и холодно, звезды и те посинели,
И Венера от стужи ушла в облака.
Бросив вызов морозу и дикой метели,
Ты идешь по застругам... [7, с. 148].

В 1970-80-е гг., более осторожно следуя традициям футуризма, минимизируя гиперболизм, присущий эстрадной поэзии 1960-х гг., Р. Солнцев создает стихотворения иной тональности переживаний: пейзажи становятся менее масштабными, более эпическими, чаще встречаются бытовые детали:

Ветер с севера — это к морозу.
Каменеют деревья в лесу.
Выбиваются мерзлые слезы... [7, с. 132].

Усиливается лиризм пейзажных зарисовок, доверительность интонаций. Таково стихотворение «Березовый и чистый, очень зимний...», в котором зима проявляет присущую природе чистоту, ее самодостаточность:

Березовый и чистый, очень зимний,
как пачка «Беломора», мой лесок.
Он наверху, на сопке, сочно-синий,
а здесь он бел и призрачно высок [7, с. 64].

Осознавая красоту и богатство зимнего леса, поэт акцентирует внимание читателя на тщетности человека проникнуть в тайны природы, на его чужеродности миру природы:

Я, палки опустив, смежив глаза,
Съезжаю наугад, но тем не менее
расходятся белесые леса,
расходятся березы онемелые [7, с. 64].

В указанном контексте эпитет «онемелые» можно рассматривать не только как указание на сезонное состояние деревьев, но и как их нежелание общаться с человеком. Немота и молчание в художественном тексте часто соотносятся с принципиально значимой для человека невозможностью выразить понимание сущности бытия. В этом, как нам кажется, можно видеть традиции поэзии Ф. Тютчева («Мысль изреченная есть ложь...»), А. Фета, («Как беден наш язык...») и др.

Тематически к анализируемому произведению примыкает стихотворение «Идти сквозь зимние леса», в котором центральным становится мотив зимней дороги, реализуемый в образе лыжной прогулки. Теперь деревья по-иному относятся к человеку, они так же, как и в предыдущем тексте, молчат, но это уже иное молчание:

Идти сквозь зимние леса
и полчаса, и три часа,
идти, где бредят без конца
березники о человеке,
как белые библиотеки [7, с. 147].

Сравнение лесов с библиотеками не является новым в мировом искусстве. Обобщая наблюдения над образами деревьев в русской поэзии, М. Эпштейн пишет: «Дерево соединяет глубину и высоту не только в пространстве, но и во времени, выступая как символ памяти о прошлом и надежды на будущее» [8, с.38-39]. И в стихотворении Р. Солнцева образ леса – библиотеки позволяет поэту воплотить мысль о мудрости природы, которая может быть постигнута только человеком, благоговейно относящимся к ее тайнам, только на пути сближения с ней.

Сравнивая стихотворения 196—70х и 1980-х гг., следует обратить внимание на то, как меняется направление вектора познавательной деятельности лирического героя Р. Солнцева: если в ранних текстах герой хотел проникнуть в чашу леса, чтобы постичь сокрытые от него тайны, то теперь он, забыв об этом, наслаждается непознаваемым, иррациональным чувством общности с нею:

Бежать и знать, что это счастье –
К бессмертной тишине причастье,
Ни с чем, казалось, не встречаться... [7, с. 147].

Стремление постичь природные тайны сочетается теперь с чувством причастности к проявлениям вечной жизни природы. Лес уже не

представляется герою единым существом («березовый лес»), теперь человек различает в лесу отдельные явления (заячьих следов розетки, бугорок, снежинка, пень):

...и слышать двух снежинок шорох,
столкнувшихся в немых просторах...
Бежать сквозь зимние леса.
Бежать и сидя у костра.
И пень обжечь не до конца –
на два венчальные кольца [7, с. 147]

Герой не удивляется парадоксальности открывающихся ему граней жизни («бежать, сидя у костра»). Подобные открытия теснее связывают человека с окружающим миром, знаком этой связи является образ венчальных колец.

В стихотворениях этого периода Р. Солнцев чаще использует риторические вопросы как прием автокоммуникации (Ю. Лотман), посредством которого поэт усиливает философское звучание текста:

Зачем мы бродим по снегам полночным?
Чему завидуем? О чем хлопочем?
О чем тоскуем, опаляясь слезою?
В окно какое смотрим мы с тобою? [7, с. 131].

Это соответствует общей тенденции поэтического осмысления жизни природы в русской поэзии, в которой образа леса способствует воплощению философской проблематики, акцентируя внимание читателей на краткости индивидуального существования человека в контексте бесконечной смены поколений, зримо представленной жизни лесных деревьев и кустарников. Об этом М. Эпштейн пишет так: «Растительность – низшая форма жизни, но именно поэтому в ней в какой-то удивительной простоте выступают изначальные закономерности бытия, о которых человек успевает забыть, врастая в раздробленность своего частного быта» [8, с. 40].

В зимних пейзажах сибирских поэтов особое место занимает образ снега/снежинки – знаком хрупкости, незащищенности, мгновенности человеческой жизни в контексте вечности существования природы. Сравнение стихотворений разных лет, позволяет увидеть, как изменялись акценты поэта в изображении снега. Так, в конце 1960-х годов восторг перед гармонией природной жизни становится определяющим в переживаниях лирического героя: снег – отражение праздника в природе: «Снег выпал – как в праздник счастливый билет!» [7, с. 80]. В 1970-е годы в произведениях Р. Солнцева преобладает иное значение образа снега. Теперь это знак многообразия природного мира, в котором между явлениями нет и не может быть четкой границы, раз и навсегда установленной:

Снова снег, переходящий в дождь.
Снова день, переходящий в ночь.
Снова мрак, что переходит в свет.
Снова «да», что переходит в «нет»... [7, с. 111].

В этих строчках воплощено представление поэта об изменчивости мира, в котором герой постоянно находится на границе определенного и неопределенного, на их своеобразном пороге. Более того, для лирического героя отсутствие четкой границы между противоположностями – закон существования человека.

В это же время, в 1970-е годы, в лирике Р. Солнцева воплощается и другая грань отношений человека с северной природой. Зима предстает перед читателями не только как пора проявления суровости природы, но и как чрезвычайно важный период, позволяющий человеку познать самого себя, свои возможности: «...еле бредешь ты сквозь иней падучий, в глубь проникая снегов и сомнений» [7, с. 115].

В 1990-2000-х гг. в образе зимы как поры смерти/временного замирания начинают проявляться и черты духовного подъема человека, уже простившегося с прошлым, благодарного за это прошлое, и готового к новым жизненным испытаниям:

И приходит зима, всем родная, как мать,
Словно счастье ночлега...
И тебя он не сможет уже испугать,
свет пронзительный снега [7, с. 175].

В это время поэт сосредотачивается не на климатическом, а на онтологическом дискурсе образа зимы, позволяющем представить жизнь природы как воплощение вечных антиномий порядка и беспорядка, движения и статики, тьмы и света, жизни и смерти, космоса и хаоса:

Выпал снег. Я вышел из больницы –
Оглядываюсь на свои следы –
Я существую!... [7, с. 252].

Таким образом, анализ пейзажной лирики Р. Солнцева, посвященной сибирской зиме, позволяет увидеть, как менялась его художественная картина мира. Зимние пейзажи 1960-80-х гг. реализуют в большей степени представление поэта о традиционных климатических предпочтениях сибиряков, определяющих своеобразие национального характера. Пейзажи 1990-2000-х гг. приобретают отчетливо выраженный философский характер, воплощающий основные компоненты сибирского текста, отражающего онтологический дискурс культурного опыта народа.

Список литературы

1. Бахор Т.А. Эволюция любовной лирики Романа Солнцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16573> (дата обращения: 25.02.2018)

2. Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Лобарева В.С. Реминисценции Ф. Тютчева в лирике Р. Солнцева // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2014. Т.5. С. 76-81.

3. Бахор Т.А., Лобарева В.С., Зырянова О.Н. Традиции поэзии серебряного века в произведениях сибирских авторов второй половины XX века // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-12. С. 2806-2809 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32877> (дата обращения: 25.02.2018).

4. Люсий А.П. Русская литература как система локальных текстов: Автореф. дис.... д-ра филол. наук. Вологда, 2017. – 29 с.

5. Овешкова А.Н., Старкова Д.А. Образ зимы сквозь призму времени в современной русской поэзии (на материале произведений И. Кнабенгофа) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2012. №25 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zimy-skvoz-prizmu-vremeni-v-sovremennoy-russkoy-poezii-na-materiale-proizvedeniy-i-knabengofa> (дата обращения: 10.02.2018).

6. Рождественский И. Избранное. Красноярск, 1971.

7. Солнцев Р. Скажи сегодня: стихи 1961-1976 годов. Красноярск, 1979.

8. Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. школа, 1990.

УДК 81'37

И. В. Башкова

(Россия, Красноярск)

СЕМАНТИКА СЛОВА «УЧИТЕЛЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ В. П. АСТАФЬЕВА, В. М. ШУКШИНА И В. Г. РАСПУТИНА

Ключевые слова: В. П. Астафьев, В. М. Шукшин, В. Г. Распутин, семантика, семантическая персонология, персоносемантика, модус, учитель.

В статье анализируется семантика слова «учитель» в художественном дискурсе В. П. Астафьева, В. М. Шукшина и В. Г. Распутина. Показано, как модус предложения влияет на формирование персоносемантики, которая составляет часть значения слова.

I. V. Bashkova

(Russia, Krasnoyarsk)

THE SEMANTICS OF A WORD “TEACHER” IN THE FICTION’S DISCOURSE OF V. P. ASTAFIEV, V. M. SHUKSHIN AND V. G. RASPUTIN

Key words: V. P. Astafiev, V. M. Shukshin, V. G. Rasputin, semantics, semantic personality, personal semantics, modus, teacher.

The article is devoted to the meaning of a word “teacher” in the fiction’s discours of V. P. Astafiev, V. M. Shukshin and V. G. Rasputin, the interaction of the modus of sentence and the personal semantics.

Задача настоящей статьи – рассмотреть значение слова «учитель» в художественном дискурсе В. П. Астафьева, В.М. Шукшина и В. Г. Распутина и показать, как в это значение входит **персоносемантика**, то есть семантика, отражающая те или иные свойства языковой личности: социальные, ментальные и психологические. Как известно, в художественном тексте всегда проявляются личностные смыслы, поскольку «художественное значение слова в принципе всегда индивидуально, лично, так как в полной мере оно может быть раскрыто только в пределах художественного произведения, которое всегда уникально» [2, с. 86-87].

Важным фактором, определяющим формирование лексической персоносемантики, являются **модусные категории** – субъективные смыслы предложения, в которое включено слово. Положения о модусе и модусно-диктумном устройстве высказывания развивали многие ученые: Т. Б. Алисова, В. А. Белошапкова, Э. Бенвенист, А. Вежбицкая, М. В. Всеволодова, В. Г. Гак, Т. А. Демешкина, Г. А. Золотова, Т. А. Колосова, М. В. Ляпон, Е. В. Падучева, Н. И. Формановская и др. В нашей работе мы опираемся на теорию модуса Т. В. Шмелевой, которая представляет модусные категории как системный комплекс смысловых признаков – **модус-потенциал**.

Взаимодействие модусных категорий предложения с персоносемантикой слова в данной статье мы рассматриваем на примере функционирования существительного «учитель» и его дериватов в повести В. П. Астафьева «Последний поклон», в рассказах В. М. Шукшина и в рассказах и повестях В. Г. Распутина. Количество использования указанных слов в проанализированных нами текстах следующее:

- а) в повести В. П. Астафьева «Последний поклон»: «учитель» – 84, «учительница» – 13, «учителка» – 4, «учительша» – 2;
- б) в рассказах В. М. Шукшина: «учитель» – 92, «учительница» – 30, «училка» – 1, «учительша» – 2;
- в) в рассказах и повестях В. Г. Распутина: «учитель» – 5, «учительница» – 12.

В «Русском семантическом словаре» представлено три значения слова *учитель*:

1. Специалист, обучающий чему-н., преподаватель || ж. *учительница*.
2. Глава, основатель какого-н. учения.
3. Человек, к-рый учит кого-н., обычно важному, большому [4, с. 163, 168, 232].

В «Последнем поклоне» слово *учитель* употребляется в первом значении, однако во многих контекстах первое и третье значения совмещаются: высокая оценка, включенная в третье значение, в произведении В. П. Астафьева, включена в первое значение рассматриваемого слова. В рассказах В. М. Шукшина и В. Г. Распутина тоже наблюдается такое словоупотребление.

В книге «Последний поклон», в рассказе «Фотография, на которой меня нет», В. П. Астафьев рисует образ идеального учителя, работающего в сельской школе, в рассказе «Без приюта» представлен крайне негативный образ учительницы географии, показано, каким не должен быть учитель. В рассказах В. М. Шукшина и В. Г. Распутина преобладают положительные образы учителей, таких отрицательных образов, как у В. П. Астафьева, нет.

Из всех модусных категорий в рассмотренных предложениях со словом «*учитель*» и его дериватами обращают на себя внимание следующие категории.

Метакатегории модуса осмысляют высказывание относительно условий и условностей общения. В этот разряд модусных категорий входят смыслы говорения, называния, коммуникативного намерения, мотива и цели речевого действия, а также речевого жанра и выполнения правил речевого поведения» (см.: [6, с. 14-21]). Метакатегории содержатся в любом высказывании, но в норме эксплицитно не проявляются. Наличие какого-либо метасредства в предложении сигнализирует о том, что что-то в высказывании не соответствует, по мнению автора, стандартам речевого общения.

В большинстве рассмотренных нами примеров употребление слова *учитель* никак не комментируется, поэтому наличие метакомментариев указывает на особые компоненты в значении слова:

Пример 1. *Уже работая над этой книгой, я узнал, что звали наших учителей Евгений Николаевич и Евгения Николаевна. Мои земляки уверяют, что не только именем-отчеством, но и лицом они походили друг на друга. "Чисто брат с сестрой!.." Тут, я думаю, сработала благодарная человеческая память, сблизив и сроднив дорогих людей, а вот фамилии учителя с учительницей никто в Овсянке вспомнить не может. Но фамилию учителя можно и забыть, важно, чтоб осталось слово "учитель"! И каждый человек, мечтающий стать учителем, пусть доживет до такой почести, как наши учителя, чтоб раствориться в памяти народа, с которым и для которого они жили, чтоб сделаться частицей его и навечно остаться в сердце даже таких нерадивых и непослушных людей, как я и Санька [1].*

Пример 2. *«Все меняется. Древние профессора могли называть себя учителями... А сегодня мы только профессора», - подумал профессор [7].*

Пример 3. *Вот это да! Учительница, называется! Я своими собственными глазами на расстоянии двадцати сантиметров видел, что она трогала монету, а она уверяет меня, что не трогала, да еще и смеется надо*

мной. За слепого, что ли, она меня принимает? За маленького? **Французский язык преподает, называется** [3].

Во всех приведенных примерах выделенные метакомментарии указывают на положительную оценку, которая содержится в прагматическом компоненте значения слова «учитель». В примере 1 в слове «учитель» совмещаются первое и третье значения, представленные в «Русском семантическом словаре»: 1) ‘специалист, обучающий чему-н., преподаватель’ и 3) ‘человек, к-рый учит кого-н., обычно важному, большому’.

В примере 2 слово употреблено в третьем значении. В примере 3 – в первом значении, при этом положительная оценка в семантике слова тоже содержится, в данном тексте она такова: ‘учительница – это честный человек, который не может мошенничать’. В приведенном фрагменте из рассказа «Уроки французского» учительница поступает так, как поступать, по мнению мальчика, не должна, поэтому она не может называться словом «учительница». Сравните более широкий контекст этого словоупотребления: *Взглядывая на меня и почему-то не замечая, что я прекрасно вижу ее чистой воды мошенничество, она как ни в чем не бывало продолжала двигать монету* [3].

Актуализационные категории указывают на то, как «сообщаемое в диктуме относится к действительности в координатах “лицо”, “модальность” и “время”, а также “пространство”» [5, с. 28]. В большинстве рассмотренных примеров слово «учитель» имеет конкретную или предикатную референцию и обозначает третье лицо или его свойства. Случаи, обобщенной референции, связанной с употреблением слова, встречаются в немногочисленных генерализованных высказываниях, в которых выражается оценка, в этих высказываниях и время обобщенное – настоящее неактуальное, то есть *всегда*.

Пример 4. *Уважение к нашему учителю и учительнице всеобщее, молчаливое. Учителей уважают за вежливость, за то, что они здороваются со всеми кряду, не разбирая ни бедных, ни богатых, ни ссыльных, ни самоходов. Еще уважают за то, что в любое время дня и ночи к учителю можно прийти и попросить написать нужную бумагу. Пожаловаться на кого угодно: на сельсовет, на разбойника мужа, на свекровку* [1].

Пример 5. *Никитич очень любил учителей* [8].

Пример 6. *Странно: почему мы так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе, - нет, а за то, что случилось с нами после* [3].

В 4, 5, и 6 примерах, репрезентированы пропозиции, в которых представлено отношение людей к учителям, и это отношение связано с высокой оценкой. В примере 4 генерализация касается субъекта оценки – это все люди, в примерах 5 и 6 генерализованным является объект оценки – учителя.

Пример 7.

– Как же я с вами буду играть?

– А что такое?

– Вы же **учительница** (1)!

– Ну и что? **Учительница** (2) – так другой человек, что ли? Иногда надоедает быть только **учительницей** (3), учить и учить без конца. Постоянно одергивать себя: то нельзя, это нельзя, – Лидия Михайловна больше обычного прищурила глаза и задумчиво, отстраненно смотрела в окно. – Иной раз полезно забыть, что ты **учительница** (4), – не то такой сделаешься бякой и букой, что живым людям скучно с тобой станет. Для учителя, может быть, самое важное – не принимать себя всерьез, понимать, что он может научить совсем немногому [3].

В этом примере слово «учительница», встречается четыре раза (для удобства анализа словоупотребление пронумеровано): в первом, третьем и четвертом случаях слово является предикатом, во втором – у слова генерализованная референция, оно обозначает не конкретную, а любую учительницу. У слова «учитель» тоже обобщённая референция. В примере 7 представлена экспликация оценочного, характеризующего компонента, включенного в семантику слов *учитель*, *учительница*. В речи мальчика в значении содержится компонент ‘высокий социальный статус учителя обуславливает серьёзность его поведения, отличающегося от поведения обычных людей’. Лидия Михайловна опровергает такие представления об учителе, выводит этот прагматический компонент из значения слова.

Таким образом, примеры 4, 5, 6, 7 показывают, что генерализованная референция связана с оценочным компонентом в слове.

В состав **кваликативных модусных категорий** входят модальность, авторизация, персуазивность и оценочность (см.: [5, 6]). Для анализа персонсемантики первостепенное значение имеют авторизация и оценочность. **Авторизация** – это указание на источник и способ получения информации, обязательная модусная категория. Если информация своя, то показателей авторизации в предложении, как правило, нет. Это стандарт речевого общения. **Оценочность** – это выражение авторского позитивного или негативного отношения к содержанию высказывания.

Социальные категории – это отношение между автором и другими участниками общения. «Здесь слышна степень официальности или фамильярности, уважительности или пренебрежения, деликатности или безоглядной категоричности» [5, с. 35]. В настоящее время изучением социальных категорий занимается прагматика. При исследовании лексической семантики в художественном тексте социальные категории нужно учитывать в тех случаях, когда писатель использует стилистически разнородную лексику: просторечную, жаргонную, разговорную, книжную. Выбор той или иной лексемы определяется тем, каков социальный статус персонажа, как относится к нему автор, как персонажи относятся друг к другу, как относится автор к читателю и, наконец, как сам автор определяет свой социальный статус. Во многих случаях модусные категории в предложении взаимодействуют друг с другом.

Модусный анализ высказываний, в которых употребляются слова «учитель», «учительница», «учительша», «училка» и «учителка» в повести В. П. Астафьева «Последний поклон», в рассказах В. М. Шукшина и В. Г. Распутина позволил сделать следующие **выводы**.

Экспликация метасмысла название выявляет положительные коннотации, входящие в значение слова «учитель», в текстах всех трех авторов.

Генерализованная персонализация является средством типизации, В. П. Астафьев создает положительный, эталонный образ учителя и отрицательный образ учителки. В. М. Шукшин и В. Г. Распутин представляют положительно оцениваемый образ учителя.

Учитель – это профессия, которая, по мнению В. П. Астафьева, предъявляет особые требования к человеку, поэтому он сопровождает описание учителей оценкой с высокой степенью интенсивности, как положительной, так и отрицательной. В произведениях В. М. Шукшина и В. Г. Распутина оценка учителя представлена более сложно. В рассказах В. М. Шукшина высказанная персонажами оценка учителей характеризует и самих авторов оценки. В рассказе «Уроки французского» В. Г. Распутин разрушает стереотипные оценки поведения учителей.

Стилистически маркированные номинации учителей в проанализированных нами текстах В. Г. Распутин не использует, что является яркой особенностью его идиостиля в сравнении с В. П. Астафьевым и В. М. Шукшиным. Обе просторечные лексемы, именующие учительницу: *учительша* и *училка*, – в текстах В. М. Шукшина маркируются, используются в авторизованных конструкциях. В текстах Астафьева просторечная лексема *учительша* маркируется, а лексема *учителка* входит в авторский текст. Это наблюдение, относится к употреблению целого ряда просторечных слов в произведениях В. П. Астафьева.

Таким образом, метакатегории и актуализационные категории модуса отражают характер мышления языковой личности, квалификативные категории – её психологические качества, социальные категории – социальный статус и положение автора текста в обществе. Четыре аспекта модуса вместе с семантикой высказывания формируют лексическую персоносемантику, предопределяя особенности употребления того или иного слова в авторском тексте.

Список литературы

1. Астафьев В. П. Фотография, на которой меня нет // Астафьев В. П. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 4. Последний поклон. Повесть в рассказах. Кн. 1, 2. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997.
2. Поцепня Д. М. Образ мира в слове писателя. СПб., 1997. – 264 с.

3. Распутин В. Г. Уроки французского // Распутин В. Г. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2. Иркутск: Издатель Сапронов, 2007.
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1998. – 803 с.
5. Шмелева Т. В. Семантический синтаксис. Красноярск, 1994. – 47 с.
6. Шмелева. Субъективные аспекты русского высказывания: Диссертация в виде научного доклада на соискание степени доктора филологических наук. М.: МГУ, 1995. – 35 с.
7. Шукшин В. М. Экзамен // Шукшин В. М. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 1. Барнаул, 2014.
8. Шукшин В. М. Охота жить // Шукшин В. М. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 3. Барнаул, 2014.

УДК 82-1

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

ПРИРОДА И ФУНКЦИИ РЕМИНИСЦЕНЦИЙ В РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

Ключевые слова: реминисценция, автореминисценция, художественный образ, сюжет, цитата.

В статье рассматриваются реминисценции из произведений А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, Библии и автореминисценции в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Большое количество автореминисценций и реминисценций-цитат из произведений современников Лермонтова позволяет говорить об итоговом характере произведения и об открытой форме диалога писателя с теми художниками, у которых он заимствует художественные детали.

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

NATURE AND FUNCTIONS OF REMINISCENCES IN THE ROMAN M.Y. LERMONTOV "THE HERO OF OUR TIME"

Key words: reminiscence, autoreminism, artistic image, plot, quotation.

The article considers reminiscences from the works of A.S. Pushkin, A.S. Griboyedov, the Bible and autoreinstances in M.Yu. Lermontov "Hero of Our Time". A large number of autoreinstances and reminiscences-quotations from

Lermontov's contemporaries allow us to talk about the final character of the work and about the open form of the writer's dialogue with those artists from whom he borrows artistic details.

Первоначальное заглавие романа М.Ю. Лермонтова («Один из героев нашего века») ассоциативно связано через слово-образ «век» с появившимся в 1836 году и сразу ставшим знаменитым романом А. Мюссе «исповедь сына века» (в более точном переводе – «исповедь одного из детей века»). В предисловии М.Ю. Лермонтов писал: «...Герой Нашего Времени, милостливые государи мои, точно портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии» [5, с. 24]. Б. Эйхенбаум увидел скрытую полемику Лермонтова с Мюссе. Последний объяснял свою эстетическую задачу так: «Будь болен я один, я бы не стал говорить об этом, но так как многие страдают тем же недугом, то я пишу для них, хотя не вполне уверен в том, что они обратят внимание на мой рассказ...» [1, с. 35]. Это значит – вылечатся. Задача Лермонтова видится в объективном изображении исторически сложившегося характера: «...болезнь указана, а как её лечить – это уж Бог знает!» [5, с. 238].

С другой стороны, в названии романа указывается на то, что в нем пойдет речь о герое времени, а не просто о сыне века. Одним из героев века, как известно, является Евгений Онегин. Безусловно, Лермонтов пытался найти название своему роману, созданному в известном ему контексте. В.Г. Белинский писал о том, что не А.С. Пушкин, а Н. Карамзин первый сделал попытку изобразить героя времени: «Межу его сочинениями есть неоконченный, или, лучше сказать, только начатый, роман, даже и названный «Рыцарем нашего времени». Это был вполне «герой того времени» [2, с. 341].

Одним из важных явлений в литературе начала 19 века стало «коллективное начало» в романтическом творчестве поэтов, в первую очередь – поэтов пушкинского круга. Общение с читателями и с другими авторами через реминисценции в рамках литературного произведения – это традиция, которую усвоил поэт Лермонтов и развил в романе «Герой нашего времени».

Признаком проявления этой традиции, в первую очередь, являются использованные автором цитаты. Лермонтов часто использует в романе цитаты из произведений своих соотечественников. На слуху у многих его современников были «крылатые слова» из комедии А.С. Грибоедова, стихотворения А.С. Пушкина. Этим обстоятельством можно объяснить тот факт, что Печорин, современник автора, не однажды цитирует этих писателей в своих дневниковых записях.

Узнаваемой является несколько перефразированная реминисценция-цитата из главы «Княжна Мери»: «... я остановился, чтобы напоить лошадь; в это время показалась на дороге шумная и блестящая кавалькада: дамы в черных и голубых амазонках, кавалеры в костюмах, составляющих смесь

черкесского с нижегородским; впереди ехал Грушницкий с княжной Мери». «...Смесь черкесского с нижегородским» – намеренно измененное суждение Чацкого, героя комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» о московском наречии: «господствует ещё смешенье языков: французского с нижегородским [4, с. 53]. Слово «нижегородский» в комедии Грибоедова может означать особый русский говор и особую ментальность. Язык московского дворянства, в особенности «московских кузин» как смесь «французского с нижегородским» блистательно спародировал в комедии «Урок дочкам» И.А. Крылов.

Как известно, смешение «нижегородского» (русского) с французским произошло в России по причине засилья, особенно, столичных городов, иностранцами. Ситуация на Кавказе, которую сам Лермонтов хорошо знал, могла напомнить ему грибоедовскую Москву. Русские офицеры, приезжая на Кавказ, начинали рядиться в экзотическую одежду горцев, потому что она была красива и приспособлена для особого образа жизни. Вместе с одеждой они перенимали у горцев и некоторые обычаи, так как должны были выстраивать отношения (об одной такой ситуации автор повествует в главе «Бела»).

Совсем не случайно Печорин описывает с восхищением свою гордую осанку и наряд, в который он, как и другие, стали рядиться на Кавказе: «Мне в самом деле говорили, что в черкесском костюме верхом я больше похож на кабардинца, чем многие кабардинцы. И точно, что касается до этой благородной боевой одежды, я совершенный денди» [5, с.106]. Печорин подчеркивает разницу между собой и русскими офицерами «водяного общества». В его наряде нет смешения «черкесского с нижегородским»: «... ни одного галуна лишнего; оружие ценное в простой отделке, мех на шапке не слишком длинный, не слишком короткий; ноговицы и черевки пригнаны со всевозможной точностью...» [5, с.108]. Так, в отличие от других, он истинный вольный горец не только по наряду, но и по своей натуре. Верноподданническое («нижегородское»), рабское сознание в нем истреблено.

Для усиления разницы между Печориным и другими офицерами «водяного общества» Лермонтов снова прибегает к реминисценции-цитате из комедии А.С. Грибоедова. Характеризуя общество, Печорин замечает: «Нигде так много не пьют кахетинского вина и минеральной воды, как здесь. Но смешивать эти два ремесла есть масса охотников – я не из их числа. Грушницкий со своей шайкой бушует каждый день в трактире и со мной почти не кланяется» [5, с.150].

В комедии эта фраза произнесена Чацким во время беседы с Молчалиным о Москве. Последний как-бы предложил Чацкому: «Ну, право, что бы вам в Москве у нас служить? // И награжденья брать и весело пожить?». На что Чацкий ответил: «Когда в делах – я от веселий прячусь, // Когда дурачиться – дурачусь, // А смешивать два этих ремесла // Есть тьма искусников, я не из их числа» [4, с. 35]. Безусловно, вполне оправданно

Лермонтов заменил слово «искусников» на «охотников», так как изменил само содержание ремесел: у Чацкого – служба-праздность, у Печорина – вино-минеральная вода. Назвав вино и минеральную воду ремеслами, Печорин, конечно же, иронично высмеял известных «охотников».

Аристократизм Печорина, проявленный в суждениях об одежде и напитках. Нашел свое отражение и в других его рассуждениях, например, о женщинах. Лермонтов снова прибегает к реминисценции-цитате и Пушкина: «Нет ничего парадоксальнее женского ума: женщин трудно убедить в чем-нибудь, надо их довести до того, чтобы они убедили себя сами. <...> Нет, все, что говорю о них, есть только следствие

Ума холодных наблюдений

И сердца горестных замет» [5, с. 153].

В тексте романа «Евгений Онегин» строки «Ума холодных наблюдений...» принадлежат автору, который обобщает содержание романа. Печорин тоже использует эти слова с целью обобщить свой опыт общения, но не с целым миром, а с женщинами. Важность его обобщения для него самого состоит в том, что он познал природу женщин и с тех пор их не боится: «... я люблю их в сто раз больше с тех пор, как их не боюсь и постиг их мелкие слабости» [5, с. 125]. эти слова следуют за цитатой из «Евгения Онегина» и в определенной степени уже комментируют её. Можно понять, что Печорин как бы подсказывает совет Онегину, который преследует безуспешно Татьяну, замужнюю женщину. И действует он, с точки зрения Печорина, неверно: нужно знать женские слабости и, используя их, заставить её влюбиться. Но, как известно, Онегин хорошо знал «науку страсти нежной, // которую воспел Назон» [6, с. 183]. Следовательно, в этой реминисценции-цитате есть нечто, что выходит за рамки сознания Печорина и принадлежит сознанию автора.

Герой романа Печорин описал в дневнике (глава «Тамань») поразившее его сознание ночное событие: «... Я встал, накинул бешмет, опоясал кинжал и тихо-тихо вышел из хаты; навстречу мне слепой мальчик. Я притаился у забора и он верной, но осторожной поступью прошел мимо меня. По мышкой он нес какой-то узел и, повернув к пристани, стал спускаться по узкой и крутой тропинке. «В тот день немые возопиют и слепые прозрят», – подумал я, следуя за ним в таком расстоянии, чтоб не терять его из вида» [5, с. 84]. «В тот день немые возопиют и слепые прозрят» – неточная цитата из книги пророка Исайи: «И в тот день глухие услышат слова книги, и прозрят из тьмы и мрака глаза слепых» [Исайя 29: 18]. Речь идет о том, что глухие услышат слова книги, весть из Слова Бога, и прозрят, то есть произойдет исцеление от глухоты к слову. Немного выше в тексте книги Исайи содержится описание врагов Господа: «Горе тем, которые думают скрыться в глубину, чтобы замысел свой утаить от Господа, которые делают свои дела во мраке и говорят: кто увидит нас? И кто узнает нас?» [Исайя 25: 19]. Если соотнести библейскую ситуацию с происходящим в романе, то можно увидеть взаимосвязь. Печорин выступает в роли вершителя судеб по отношению к

«честным контрабандистам». Он разрушает «мирную» тьму, «нечистое место», о котором все в городе знали, но никто не смог его уничтожить. В тринадцатой главе пророк Исаяя описывает деяния лживых людей: «ибо это народ мятежный, дети лживые, дети, которые не хотят слушать закона Господня, которые провидящим говорят: «перестаньте провидеть» и пророкам «не пророчествуйте нам правды, <...> сойдите с дороги, уклонитесь от пути <...>» [Исайя 3: 10-11]. Эти слова практически описывают драматические отношения девушки и Печорина. Он встал на её пути и пути её избранника.

Печорин по поводу случившегося в Тамани как бы сочувственно сетует: «и зачем было судьбе кинуть меня в мирный круг честных контрабандистов? Как камень, брошенный в гадкий источник, я встревожил их спокойствие <...> [с. 85]. Эти слова соотносимы по смыслу со словами из тридцатой главы пророчества Исаяи: «От угрозы одного побежит тысяча <...> [Исайя 30: 17]. А далее проясняется, что господь медлит с окончательным наказанием: «И потому Господь медлит, чтобы помиловать вас, и потому еще удерживается, чтобы сжалиться над вами <...> [Исайя 30: 18]. Печорин тоже размышляет о наказании, но не делает этого не только из-за сочувственного отношения к тому, кто его обокрал (слепому мальчику), но и по причине нежелания оказаться в смешном положении в глазах начальства.

В романе содержатся и другие реминисценции-цитаты из произведений А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, библии, но для интерпретации «Героя нашего времени» важны та же автореминисценции. Написанию романа предшествовали другие произведения М.Ю. Лермонтова К ним относятся социально-психологический роман «Княгиня Лиговская», поэма «Демон», психологический роман «Вадим» и др. Автореминисцентность проявляется на разных уровнях: сюжетно-композиционном, мотивном, образном.

Так, в «Княгине Лиговской» в основном сложилась та повествовательная техника и стиль, наметились некоторые конфликты и ситуации, которые Лермонтов использовал в романе «Герой нашего времени». Петербургская жизнь Печорина внешне выглядит как предыстория Печорина из «Героя нашего времени», где есть несколько намеков на нее в тексте. Однако, это не единая биография одного и того же лица. Однако, в сопоставлении с «Княгиней Лиговской» становится заметным усиление тенденций, восходящих к романтической поэтике. В «Герое нашего времени» характер Печорина уже связан непосредственно с воздействием сословной среды, которое и порождает в нем противоречия. В романе «Герой нашего времени» восстанавливается характерный для романтической прозы и отвергнутый в «Княгине Лиговской» сюжетно-композиционный моноцентризм, принцип концентрации основных компонентов романа вокруг образа главного героя, его сюжетной и лирической темы. Таким образом, можно говорить о реминисцентности Григория Александровича Печорина, которого практически без изменений, не только его имени, но и основных

характеристик, Лермонтов заимствовал для романа «Герой нашего времени» у самого себя.

Создание образа Печорина знаменовало завершение работы Лермонтова над многосторонним воссозданием облика русского «сына века», поэтому можно говорить об автореминисцентности основной коллизии романа, которая пронизывает все творчество Лермонтова и имеет специфические черты. Он создает «модель» «героя века», в котором познания мира и человека убили в нем веру и чувства, и ничто не наполняет его душу: ни любовь, ни дружба, ни желание служить, ни впечатления от путешествия.

М.Ю. Лермонтов, раскрывая тему, пронизывающую многие произведения того времени, использует реминисценции-цитаты из произведений А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, Библии, а также автореминисценции, при этом он их не скрывает и не маскирует, что можно объяснить открытой формой диалога писателя с теми художниками, у которых он заимствует художественные детали.

Список литературы

1. Альфред де Мюссе. Исповедь сына века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/INPROZ/DEMUSSE/age_son.txt (дата обращения: 12.02.2018).
2. Белинский В.Г. Статьи о классиках. Москва: Художественная литература, 1973.
3. Библия. Книги священного писания Ветхого и нового завета. М.: Российское библейское общество, 2002. – 300 с.
4. Грибоедов А.С. Горе от ума. Москва: Наука, 1969.
5. Лермонтов Ю.М. Сочинения в двух томах. Т. 2. Москва: Правда, 1990.
6. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Роман в стихах. Москва: Художественная литература, 1984.

УДК 821.161.1

В. Н. Карпухина
(Россия, Барнаул)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ В ТЕКСТАХ М.А. БУЛГАКОВА: ЗООМОРФНЫЕ КОДЫ САТИРЫ

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, зооморфный код, М.А. Булгаков.

Статья посвящена проблеме маркирования границ коммуникативного пространства в ранних текстах М.А. Булгакова с помощью зооморфных кодов. Объект рассмотрения в статье – коммуникативное пространство булгаковских текстов, предмет рассмотрения – зооморфные образы персонажей, функционирующих в данном пространстве. Материалом для рассмотрения послужили роман М.А. Булгакова «Белая гвардия» и несколько его ранних фельетонов. Цель статьи – выявить аксиологические характеристики разных типов пространства в данных текстах, маркированных с помощью зооморфных семиотических кодов.

V. N. Karpukhina
(Russia, Barnaul)

COMMUNICATIVE SITUATIONS IN MIKHAIL BULGAKOV'S WORKS: ZOOMORPHIC CODES OF HIS SATIRE

Key words: communicative situation, zoomorphic code, Mikhail Bulgakov.

The paper considers borders marked with the help of zoomorphic codes in the communicative space of early works by Mikhail Bulgakov. The object under consideration is the communicative space of Bulgakov's texts, the subject analyzed is zoomorphic images in these texts. The paper deals with the novel of *The White Guard* and early lampoons by Bulgakov. The paper aims at revealing axiological characteristics of different types of space in these texts which are marked with zoomorphic semiotic codes.

Коммуникативные ситуации в ранних текстах М.А. Булгакова связаны, прежде всего, с осмыслением границы «своего» и «чужого» пространства, пространства культурного, обжитого человеком и пространства, принципиально враждебного человеку. Семиотические зооморфные коды используются Булгаковым для маркирования и того, и другого типов пространства. Коммуникативные сбои чаще всего возникают в ситуациях столкновения «человеческого» и «анималистически маркированного» типов пространства.

Неомифологизм модернизма предполагает активное использование зооморфного кода в текстах жанра «буффонады», к которым, как и любые тексты, наследующие традициям «Сатирикона», можно отнести тексты Булгакова (см. [4, с. 218-225]). Однако в ситуации с булгаковской сатирой наблюдаются не только модернистские истоки использования разнообразных зооморфных кодов. В первую очередь, это традиции сатирической фантастики Н.В. Гоголя и М.Е. Салтыкова-Щедрина, которых Булгаков считал своими учителями. Одним из аспектов влияния сатирических текстов М.Е. Салтыкова-Щедрина на прозу Булгакова можно назвать зооморфные образы булгаковской сатиры. При этом Булгаков избегает жанра сказки или притчи, в отличие от

Салтыкова-Щедрина (ср. его «Сказки»), но вводит в свои прозаические произведения множество зооморфных персонажей, аксиологические характеристики которых в коммуникативном аспекте существенно различаются.

Образы животных в текстах Булгакова чаще всего амбивалентны: в зависимости от отнесенности к тому или иному персонажу они получают разную оценку на аксиологической шкале. Наибольшей автопсихологичностью, как считают исследователи [4; 6 и др.], обладает в раннем романе «Белая гвардия» военный доктор Алексей Турбин. Именно с ним связан значимый в контексте булгаковской философии истории образ *волка*: *Достаточно погнать человека под выстрелами, и он превращается в мудрого волка: на смену очень слабому и в действительно трудных случаях ненужному уму вырастает мудрый звериный инстинкт. По-волчьи обернувшись на угонке на углу Мало-Провальной улицы, Турбин увидал, как черная дырка сзади оделась совершенно круглым и бледным огнем, и, надав ходу, он свернул в Мало-Провальную, второй раз за эти пять минут резко повернув свою жизнь.* [2, с. 167]. При этом преследующие Турбина петлюровцы видят в нем *зайца*: *На лице первого ошеломление сменилось непонятной, зловещей радостью. – Тю! – крикнул он, – бачь, Петро: офицер. – Вид у него при этом был такой, словно внезапно он, охотник, при самой дороге увидел зайца* [там же]. Положительные коннотации зооморфного образа связаны в данном случае с сюжетной линией (человек спасается от гибели) и с дублирующимся использованием атрибута *мудрый* (*мудрый волк, мудрый звериный инстинкт*). Тот же зооморфный образ с положительной коннотацией используется Булгаковым при описании бегства и чудесного спасения Николки Турбина: *Ярость пролетела мимо Николкиных глаз совершенно красным одеялом и сменилась чрезвычайной уверенностью. Ветер и мороз залетел Николке в жаркий рот, потому что он оскалился, как волчонок. Николка выбросил руку с кольцом из кармана, подумав: «Убью гадину, лишь бы были патроны!»* [2, с. 136]. Зооморфный код указывает на невозможность коммуникации, более того, на необходимость для персонажа приобрести ради спасения своей жизни определенные анималистические черты.

Однако тот же образ человека-волка дается в отрицательном ключе, когда с помощью этого зооморфного образа обозначаются мародеры-петлюровцы, ограбившие Василису: *На черной безлюдной улице волчья оборванная серая фигура беззвучно слезла с ветви акации, на которой полчаса сидела, страдая на морозе, но жадно наблюдая через предательскую щель над верхним краем простыни работу инженера, навлекшего беду именно простыней на зелено окрашенном окне. Пружинно прыгнув в сугроб, фигура ушла вверх по улице, а далее провалилась волчьей походкой в переулках, и метель, темнота, сугробы съели ее и замели все ее следы. ...– Позвольте узнать... по какому поводу? – С обыском, – ответил первый вошедший*

волчьим голосом и как-то сразу надвинулся на Василису. ...На голове у волка была папаха, и синий лоскут, обшитый сусальным позументом, свисал набок [2, с. 29, 187]. Далее предводитель грабителей именуется только волк (*пока волк вновь овладевал бумажкой, волк вынул из кармана черный браунинг, сипловато спросил волк и т.п.*). В тексте подчеркивается связь мародеров с миром тьмы (*метель и темнота съели волчью фигуру*), образ человека уже не сравнивается с образом волка, как в случае с братьями Турбиными (*превращается в мудрого волка, как волчонок*), а полностью метафорически отождествляется со зверем (*повторил волк, на голове у волка была папаха*). Трагикомический эффект в тексте создается за счет «коммуникативных способностей» человека-волка (*повторил волк, сипловато спросил волк и т.п.*). В данной ситуации авторская оценка действий противоположной стороны на войне очевидно отрицательная, хотя и этому поведению людей-волков дается опосредованное обоснование (они страшно голодны и фактически босы на морозе). Таким образом, амбивалентность зооморфного образа человека-волка связана, прежде всего, с особым пространством Города во время военных действий, хотя аксиологические характеристики данного образа варьируются в зависимости от отнесенности зооморфного кода к разным персонажам.

Не менее важен для понимания данного зооморфного образа биографический код писателя и прототипическая коммуникативная ситуация «писатель – власть». В самом известном письме Михаила Булгакова И. В. Сталину писатель, объясняя причины невозможности жить и работать в своей родной стране, использует данный беспощадно-яркий образ для обозначения своей творческой ситуации в 1930-е годы в Советском Союзе.

«Многоуважаемый Иосиф Виссарионович!

...Причина болезни моей мне отчетливо известна: на широком поле словесности российской в СССР я был один-единственный литературный волк. Мне советовали выкрасить шкуру. Нелепый совет. Крашеный ли волк, стриженный ли волк, он все равно не похож на пуделя. Со мной и поступили как с волком. И несколько лет гнали меня по правилам литературной садки в огороженном дворе. Злобы я не имею, но я очень устал и в конце 1929 года свалился. Ведь и зверь может устать. Зверь заявил, что он более не волк, не литератор. Отказывается от своей профессии. Умолкает. Это, скажем прямо, малодушие» [1, с. 243]. В качестве развернутого эпиграфа к этому, несомненно, очень важному для себя письму Булгаков выбирает строки из «Авторской исповеди» Н.В. Гоголя, поэму которого «Мертвые души», как он пишет далее в письме Сталину, он, несмотря на большие трудности, превратил в пьесу [1, с. 244]. Развернутый эпиграф из текста писателя, произведения которого Булгаков тонко чувствовал и прекрасно знал, в данном контексте семиотически значим. Вместе с ярким зооморфным образом *загнанного волка*, ключевым в тексте письма, он показывает необходимость преодоления границ пространства – внутреннего, в котором не осуществляются творческие замыслы писателя, и внешнего, пространства страны, Родины, выход за

пределы которого даст возможность полноценного писательского творчества. Как для автопсихологических персонажей в «Белой гвардии» преодоление границы между стандартным человеческим поведением и «мудрым звериным инстинктом» было единственной возможностью выжить в ситуации катастрофы, так и в данном случае моделируется ситуация, в которой загнанный «по правилам литературной садки» писатель в качестве единственной возможности сохранения своего голоса видит волчье «перемахивание через флажки», нарушение установленных границ.

Совершенно не случайным представляется то, что именно зооморфные коды маркируют пространство военных действий в Городе в «Белой гвардии». Кроме наиболее тесно связанного с биографическим кодом образа *волка*, в тексте романа маркированными оказываются образы других живых существ (*лисы, хорька, птицы, летучей мыши, змеи* и пр.). При этом образы *птицы* и *летучей мыши* маркированы только положительно, поскольку соотносятся с такими персонажами, как Николка и Лариосик, когда они страдают (*Николкины голубые глаза, посаженные по бокам длинного птичьего носа, смотрели растерянно, убито*; Алексей Турбин в бреду: «*Вообще, в сущности, все птицы*»; Лариосик, похожий на *летучую мышь с обрезанными крыльями*), а образы *лисы* и *хорька* маркированы только отрицательно. *Худой, седоватый, с подстриженными усиками на лисьем бритом лице человек, в богатой черкеске с серебряными газырями, заметался у зеркал. Возле него шевелились три немецких офицера и двое русских. ...Они помогли лисьему человеку переодеться* [2, с. 93]. Сравнение бежавшего из осажденного города предателя-гетмана с *лисой* функционально обусловлено его действиями и подчеркнуто обезличенностью ситуации бегства: ни один из людей в сцене не назван, анонимность, в том числе и самого «новорожденного немецкого майора фон Шратта», становится еще одним способом саркастического обвинения, которое осуществляет рассказчик. Еще одним полностью отрицательным образом «пространства войны» становится образ *хорька*: *Дверь открылась, и вошел похожий на бесхвостого хорька капитан – помощник начальника снабжения. Он выразительно посмотрел на багровые генеральские складки над воротничком и молвил:*

– Разрешите доложить, господин генерал.

– Вот что, Владимир Федорович, – перебил генерал, задыхаясь и тоскливо блуждая глазами, – я почувствовал себя плохо...

– Слушаю, – любопытно глядя, ответил хорек, – как же прикажете быть? Запрашивают из четвертой дружины и из конногорной валенки. Вы изволили распорядиться двести пар?

– Да. Да! – пронзительно ответил генерал...

Любопытные огоньки заиграли в глазах хорька [2, с. 120-121]. В данной коммуникативной ситуации сравнение человека с неприятным животным сменяется его метафорическим названием с помощью имени этого животного в тот момент, когда в нарративе происходит смена перспективы

восприятия пространства: сначала помощник начальника снабжения воспринимается с точки зрения своего начальника как человек, лично знакомый и обозначенный именем собственным (*Владимир Федорович*), просто *похожий на хорька*, но затем точка зрения генерала сменяется точкой зрения рассказчика, и перед читателем уже находится метафорически обозначенный не-человек, существо пространства войны (*ответил хорек, огоньки заиграли в глазах хорька*).

Этим негативно оцениваемым в пространстве войны существам противопоставлен полковник Най-Турс, фигура которого в романе занимает противоположный полюс пространства. Фамилия полковника тоже связана с зооморфным кодом (*тур*), с одной стороны, и с исторической перспективой сражений русской армии (*Най-Турс – буй-тур Всеволод*), с другой. На аксиологической шкале данный персонаж занимает подчеркнута положительную позицию, олицетворяя, как и его зооморфный «тотем», гордость и отвагу. Най-Турс выполняет в тексте «Белой гвардии» семиотическую роль «идеального образца» офицера русской армии, которую не способны выполнить ни Мышлаевский (по идеологическим соображениям), ни Алексей Турбин (по складу характера): он храбр в бою, «отец» солдатам, выводит неопытных кадетов и юнкеров (в том числе и Николку Турбина) из неравного боя с петлюровцами и, срывая с них погоны, разгоняет по домам, а сам погибает. С другой стороны, Най-Турс выполняет функцию носителя идей булгаковско-толстовской философии истории: в момент, когда высшее военное начальство дезертирует, он заставляет юнкеров бежать и тем самым спасает их жизни [2, с. 133-134]).

Насколько нам известно, еще не было отмечено, что все релевантные семиотические детали образа Най-Турса (картавая речь, гусар, отчаянно храбрый, «отец солдатам») позволяют соотнести этот образ с Денисовым из «Войны и мира», прообразом которого был Денис Давыдов. Булгаков переосмысляет ситуацию гибели в бою юного Пети Ростова, которую не смог предотвратить Денисов, и дает возможность Най-Турсу спасти Николку Турбина ценой собственной жизни [см. также: 3, с. 110]. Мученичество, жертвенная гибель всех убитых в бою подчеркивается в текстах и Толстого, и Булгакова позой убитых Пети Ростова и Най-Турса – у обоих раскинуты руки, как на кресте [5, с. 162; 2, с. 224]. Своеобразная параллель наблюдается и в коммуникативных ситуациях после смерти рассматриваемых персонажей: спасшийся в бою Денисов пишет матери и сестре Пети Ростова письмо о том, что тот убит; спасенный Николка Турбин рассказывает матери и сестре Най-Турса о его гибели и вместе с сестрой убитого, Ириной Най-Турс, идет в казармы, чтобы опознать, забрать и похоронить тело погибшего. Во время неравного боя, в котором погибает Най-Турс, звук нежной кавалерийской трубы вместо его голоса и налившиеся светом глаза Най-Турса отсылают к вещему сну Алексея Турбина, где тот видит полковника в раю в странной форме: *на голове светозарный шлем, а тело в кольчуге, и опирался он на меч,*

длинный, каких уж нет ни в одной армии со времен крестовых походов [2, с. 58].

Эдит Хабер заключает свое исследование о ранней прозе Булгакова разделом «Bulgakov's Early Works: The Knight and the Dragon» («Ранние произведения Булгакова: Рыцарь и Дракон») [7, р. 228-240]. Именно данный образ полковника Най-Турса в светозарном шлеме позволяет ей провести определенные аналогии между текстами ранней прозы Булгакова и произведениями древнерусской литературы («Словом о полку Игореве»). Э.Хабер полагает, что биографический код Булгакова дает ключ к расшифровке «идеала его детских лет»: имеется в виду первый литературный опыт Булгакова в возрасте семи лет, его повествование о рыцаре Светлане, отправившемся сражаться с темными силами зла. Как считает Хабер, этот первый литературный опыт – и устойчивый образ Светлого Рыцаря – отражают как «детский опыт воспитания Булгакова в религиозной среде, так и, на несколько ином уровне, круг его детского чтения приключенческой литературы» [7, р. 228-240]. Безусловно, стоит согласиться с исследовательницей в том, что данный мифопоэтический образ (в русском сознании это, скорее, образ не артуровского рыцаря, сражающегося с драконом, а образ Георгия Победоносца, попирающего змия) был очень важен в качестве культурного кода писателя, – например, одним из первоначальных названий пьесы «Бег» было название «Ры-царь Серафимы». Образы разнообразных рептилий, с которыми необходимо бороться, как с врагами, возникают, а порой оказываются и ключевыми, в ранних фельетонах Булгакова («№ 13. – Дом Эльпит-Рабкоммуна») и в его ранней прозе («Роковые яйца», «Дьяволиада»).

Таким образом, зооморфные коды булгаковской сатиры маркируют разные области пространства Города в романе «Белая гвардия». Зооморфный образ *волка* оказывается амбивалентным с аксиологической точки зрения, поскольку тесно связан с биографическим кодом Булгакова и представляет коммуникативную ситуацию «человек / писатель – власть». Зооморфные образы *лисы*, *хорька*, *змеи* маркируют в художественном мире романа «Белая гвардия» античеловеческое пространство войны и окрашены негативно, хотя данный аксиологический момент проявляется только в нарративе рассказчика, а не в коммуникативном пространстве диалогов персонажей.

Список литературы

1. Булгаков М. Дневник. Письма. 1914-1940. М.: Современный писатель, 1997. 640 с.
2. Булгаков М.А. Романы: Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита. М.: Современник, 1988. 750 с.
3. Карпухина В.Н. Литературные хронотопы: поэтика, семиотика, перевод. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2015. 171 с.

4. Петровский М. Мастер и Город: Киевские контексты Михаила Булгакова. Киев: Дух і Літера, 2001. 368 с.
5. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 12-ти т. Т. 6. М.: Правда, 1987. 543 с.
6. Чудакова М.О. Жизнеописание Михаила Булгакова. М.: Книга, 1988. 496 с.
7. Haber E.C. Mikhail Bulgakov: The Early Years. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard Univ. Press, 1998. 285 p.

УДК 81`36

Г. А. Карпушева
(Россия, Абакан)

ФУНКЦИИ ПОВТОРА В МОНОДРАМАХ Е. ГРИШКОВЦА

Ключевые слова: повтор, средство экспрессивного синтаксиса, монодрама.

В статье рассматривается понятие повтора как средства экспрессивного синтаксиса, его функционирование в текстах монодрам Е. Гришковца.

G. A. Karpusheva
(Russia, Abakan)

FUNCTIONS OF THE REPEAT IN THE MONODRAMES OF E. GRISHKOV TSA

Key words: repetition, means of expressive syntax, monodrama.

The article deals with the notion of repetition as a means of expressive syntax, its functioning in the texts of E. Grishkovets monodromes.

Жанр монодрамы предъявляет особые требования к языку произведения. Нацеленность на аудиальное восприятие написанного текста накладывает отпечаток на отбор автором речевых средств. Речь героя монодрамы приближена к разговорной, она экспрессивна, выражает «неподготовленный поток мыслей». В связи с этим авторы произведений рассматриваемого жанра используют разнообразный спектр выразительных средств. Одним из них является повтор.

Под повтором понимается «полное или частичное повторение корня, основы, целого слова без изменения звукового состава или с частичным изменением его» [5, с. 111].

Лингвисты классифицируют повторы по разным признакам: по причинам возникновения (В. В. Данилина) [2], по уровням языка (В. П.

Москвин) [4], по частеречной принадлежности (А. А. Шахматов) [6]. О классификации повторов с точки зрения их функций пишет А. А. Минакова. Автор выделяет нейтральные (их роль заключается в установлении внутритекстовых связей) и экспрессивные повторы и, в соответствии с этим, формулирует функции данной фигуры: текстообразующую (повтор – выражение внутренней связи), изобразительно-семантическую (уточнение денотата), экспрессивно-стилистическую [3].

В художественном тексте повтор может также использоваться для выражения индивидуального авторского стиля писателя или поэта, идеи произведения, создания художественного образа. В монодрамах Е. Гришковца повтор – явление довольно частое. Нами проведена выборка предложений, включающих данное средство экспрессивного синтаксиса, а также предпринята попытка выделить функциональные особенности повтора в текстах монодрам: «Как я съел собаку», «Дредноуты», «+1», «Планета», «ОдноврЕмЕнно» [1].

Наиболее распространенным типом повтора у Е. Гришковца является лексический повтор, когда слово дублируется несколько раз в неизменной форме или же с изменением грамматической формы (падежа, числа и т.д.) (42 случая лексического повтора из 61 примера повтора в целом). Например:

Это был чудесный корабль! И на сегодняшний день он не менее прекрасен и удивителен, потому что корабль... он и есть корабль («Дредноуты»). В данном случае повторяющееся слово *корабль* сохраняет грамматическую форму, а в следующем примере формы слов меняются:

Первое, что откопали, были его ноги... в ботинках. Ботинки были зашнурованы кожаными шнурками. Шнурки были завязаны на бантик..... («ОдноврЕмЕнно»).

Повторение определенной лексики (с изменением грамматической формы и без него) на протяжении нескольких предложений или целого абзаца – частотный прием в монодрамах Е. Гришковца:

А мне с детства хотелось спеть, как Элвис. Мне вообще нравится Элвис. Даже когда я не знал, кто такой Элвис и какие он поет песни. Мне просто нравится слово — Элвис. И я даже так скажу, что мне нравится не конкретный Элвис, со всеми этими его машинами, костюмами, шляпами, бриллиантами. Мне нравится Я — Элвис. Когда я беззвучно пою, как Элвис («ОдноврЕмЕнно»).

Хочется верить, что получается быть таким непроницаемым, таким... Ну понимаете?! Именно что непроницаемым И хоть я понимаю, что непроницаемым быть не получается, но меня всё равно никто не знает («+1»).

А окна... их так много! Города разные, а окна одинаковые. Идешь вечером по улице, вокруг много окон. Они все теплые, особенно если зима. Но на окна обычно не смотришь, когда идешь по улице. Вообще, обычно

смотришь под ноги. А вокруг окна. Окна. А если заглянуть во двор... В какой-то двор, там окна кажутся меньше, потому что они дальше («Планета»).

Приведенные примеры доказывают важность для Е. Гришковца деталей. Чтобы успешно донести до читателя смысл, идею, мысль, акцентировать внимание на слове, имеющем семантический вес, автор прибегает к дублированию слова.

Повтор в совокупности с другими средствами экспрессивного синтаксиса особенно выразителен:

Ну, то есть ехал поезд. Поезд! Не машинисты, паровоз, вагоны и я, а что-то целое, ну, то есть поезд. Целый поезд («ОдноврЕмЕнно»).

В данном отрывке лексический повтор в соединении с восклицательным и номинативным предложениями способствует акцентированию внимания читателя на явлении поезда, как чего-то объединяющего, некоего единого механизма (лексема *поезд* дополняется определением *целый*).

Для этого мне нужно раздеться. Но раздеться не донага, ... но а так раздеться... Раздеться не для того, чтобы, ну, чтобы... ну..., ну, понятно..., а чтобы про устройство рассказать... («ОдноврЕмЕнно»).

Только они летят все время, ...сейчас. И еще, прямо сейчас..... Вот это очень скользкая тема... прямо сейчас где-то идет война («ОдноврЕмЕнно»).

Приведенные примеры иллюстрируют соединение повтора с фигурой умолчания, через это достигается эффект создания текста «на ходу», когда герой (автор) пытается подобрать наиболее точное объяснение своего поступка. Повтор подлежащего, оформленного как односоставное назывное предложение, представляющее собой фигуру умолчания, позволяет читателю прочувствовать объект описания, соотнести опыт автора со своим личным опытом и ощущениями, например:

А мурашки по спине бегут. Мурашки... («ОдноврЕмЕнно»).

Именно, что наткнулся, на красивую книгу с фотографией огромного корабля на обложке. Корабль был серый, мрачный, и с большими пушками. Две трубы, две мачты... Корабль... («Дредноуты»).

Повтор, воздействуя на сознание читателя путем выделения в потоке речи слова, важного для данной описываемой ситуации или мысли, выполняет экспрессивно-выделительную функцию.

Многократный контактный повтор одного и того же слова меняет динамику повествования. Данный прием может ускорять (в этом случае повтор имитирует сумбурный поток мысли «спешащего» героя):

Ого-о... так, так, так, так, так... вот уже сейчас, прямо щас, щас, надо загадать желание... чего же я хочу, че хочу... («ОдноврЕмЕнно»). Использование разговорных форм *щас, че* сближает художественный текст с разговорным стилем речи, выражает реальный поток мысли человека.

Рассмотрим примеры из монодрамы «Как я съел собаку»:

А мы ехали, ехали. ... Мимо Байкала. Мимо Байкала ехали долго, потом еще ехали...

Семь часов разницы между этими городами, и березы..., много..., много..., много берез.

В голове все время звучало Хочудомой, хочудомой, хочудомой. Хочу есть и хочудомой, хочу спать и хочудомой, все время, все время, как стук колес в поезде.

В данных предложениях дистантный и контактный повтор слов (и окказионализма *хочудомой*), наоборот, замедляет повествование, создает эффект монотонности и однообразия.

Тока мама никогда не предаст, тока мама, ... тока мамочка... («Как я съел собаку»). Повтор разговорного слова *тока* и слова *мама* (в вариации *мамочка* в последнем случае) в сочетании с умолчанием помогает передать атмосферу уюта родного дома, тепла, с которым герой вспоминает своих родных.

Не избегает Е. Гришковец и морфемного повтора, а именно повторения однокоренных слов, что часто воспринимается в литературе как речевая ошибка (тавтология):

Какие-то непонятные возможные возможности («Как я съел собаку»).

И когда какой-нибудь приятель-фотолюбитель хочет меня сфотографировать... («ОдноврЕмЕнно»).

Но пока будешь их листать, писатели быстренько еще понапишут книжек, издатели их тут же издадут... («Планета»).

Использование данного типа повтора создает эффект разговорности, устного неподготовленного общения, а сочетание слов *возможные возможности* усиливает значение фразы. Данные примеры иллюстрируют экспрессивно-стилистическую функцию повтора.

Кроме того, Е. Гришковец активно использует синтаксический повтор. Повторяемая конструкция может быть оформлена в виде отдельного односоставного предложения, например:

С этим вообще ничего не поделаешь. Ничего не поделаешь («ОдноврЕмЕнно»).

Чем... если бы меня не было вовсе... Не было вовсе... («Планета»).

С помощью такого типа повтора передается состояние обреченности, безысходности. Повторяемая фраза звучит как итог размышлений героя.

Порядок слов в повторяемой конструкции может быть изменен. Это связано с переносом логического ударения на более значимый компонент предложения:

Я же сколько себя помню — я всегда был. Я был всегда! («Планета»). Герой подчеркивает, что он был именно всегда, сколько себя помнит.

Фраза может повторяться на протяжении целого фрагмента текста, в таком случае повторяемые фразы отделены друг от друга другими предложениями, а постоянное возвращение героя к одной и той же мысли подчеркивает ее значимость как для самого повествователя, так и для читателя

в плане осознания идеи. Например, в монодраме «+1» на протяжении нескольких абзацев повторяется фраза *Меня никто не знает*:

Меня никто не знает. (Пауза. Улыбается.) Но не в том смысле, что у меня нет знакомых и я ни с кем не общаюсь. Не в том смысле, что никто не знает моего имени, сколько мне лет или чем я занимаюсь... <...> Но меня никто не знает!

<...> Меня никто не знает... Меня никто не знает таким, каким я сам хотел бы, чтобы меня знали.

<...> Никто меня таким, каким я хотел бы, чтобы меня знали, не знает. <...> И если меня никто не знает, значит, я не могу быть частью человечества.

Данная фраза является ключевой в произведении, именно она выражает общую идею монодрамы. Она является некой отправной точкой рассуждений героя и одновременно же является выводом, итогом, поэтому мысль героя вновь и вновь возвращается к ней.

Таким образом, повтор, организуя речевой поток, придает высказыванию особую, уникальную форму. В монодрамах Е. Гришковца он выполняет экспрессивно-стилистическую и экспрессивно-выделительную функции. Фигура повтора способствует акцентированию внимания читателя на том слове или фразе, которые имеют семантический вес, значимы для понимания замысла автора. Кроме того, повторяемые синтаксические конструкции, воздействуя на сознание читателя, создают эффект присутствия в художественном пространстве произведения, помогают почувствовать состояние и настроение героя. Повтор придает высказыванию разговорный характер устного неподготовленного общения, а также оказывает влияние на художественное время: повествование может ускоряться вслед за сумбурной мыслью героя или, наоборот, замедляться, выражать монотонность и однообразие. Повторяемая фраза может быть предметом рассуждений или являться их итогом.

Список литературы

1. Гришковец Е. В. Зима. Все пьесы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://book-online.com.ua/read.php?book=4736> (дата обращения: 5.09.2018).
2. Данилина В. В. Повторы на разных языковых уровнях. М.: Флинта; Наука, 2004.
3. Минакова А. А. Редупликация и повтор: лингвистический статус и дефиниции в словарях // Наука. Образование. Молодежь: материалы 7-й научн. конф. молодых ученых. 2010. Майкоп: Изд-во АГУ, 2010. С. 218-222.
4. Москвин В. П. Типология повторов как стилистической фигуры // Русский язык в школе. 2000. № 5. С. 81-85.

5. Нечаев Г. Н. Краткий словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1995.
6. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. Л.: Учпедгиз, 1941.

УДК 81

А. Н. Ключева
(Россия, Ростов-на-Дону)

Словесная визуализация в рассказах Джона Апдайка как коммуникативный феномен

Ключевые слова: визуализация, визуальный образ, рассказ, коммуникативный феномен, Джона Апдайк.

В статье рассматривается проблема соединения в художественном произведении двух семиотических кодов: вербального и визуального. Раскрывается понятие словесной визуализации, которая выражает точки зрения не только автора, но и персонажа. Раскрываются возможности читателя интерпретировать явные и скрытые смыслы визуальных образов. В качестве материала исследования был выбран один из рассказов Джона Апдайка «Asandstonefarmhouse» из сборника «Theafterlifeandotherstories». В ходе анализа было выявлено, что писатель использует в рассказе такие визуальные образы, как фотографические снимки, ретроспективные образы, воображаемые образы, панорамное описание природы и внутреннего и внешнего облика дома, а также портрет. Исследование показало то, что словесная визуализация в художественных текстах выступает в качестве медиатора для передачи информации смысла от автора к читателю.

A. N. Klyueva
(Russia, Rostov-on-Don)

VERBAL VISUALIZATION IN JOHN UPDIKE'S STORIES AS COMMUNICATIVE PHENOMENON

Key words: visualization, visual image, story, communicative phenomenon, John Updike.

The article reveals the problem of combining two semiotic codes verbal and visual in fiction. The notion of verbal visualization, which expresses the points of view not only of the author, but also of the character, is disclosed. There reveal the reader's possibilities of interpretation of the explicit and hidden meanings of visual images. As a research material, one of John Updike's stories «A sandstone farmhouse» from the collection «The afterlife and other stories» was selected. The

analysis revealed that the writer uses such visual images as photographic images, retrospective images, imaginary images, panoramic description of nature and internal and external shape of the house, as well as a portrait in the story. The research showed that verbal visualization in fiction texts serves as a mediator to convey the information and the meaning from the author to the reader.

Выбранная нами тема связана с развитием визуальной культуры и визуальных исследований в гуманитарных науках. Формы и способы взаимодействия визуального и вербального в пространстве художественных текстов в последние годы стало одной из актуальных тем в литературе и лингвистике.

Словесная визуализация представляет собой авторскую интенцию, которая представлена в текстах художественных произведений в форме языковых моделей описания художественного пространства. Под визуализацией в данной статье понимается словесное моделирование визуальных (зрительных) образов, как предметных (фотографический снимок, портрет, картины природы, пространства), так и абстрактных (образы из прошлого, иллюзорные фреймы и воображаемое). В текстах прозаических произведений данные образы являются медиаторами в передаче информации от автора к читателю и, следовательно, выполняют коммуникативную функцию.

Визуализация, выраженная словесно в текстах рассказов, является отличительной чертой прозы американского писателя Джона Апдайка. Прежде всего, визуализация актуализируется посредством связи произведений Дж. Апдайка с фотографическим искусством, с визуальными образами экстерьера и интерьера, а так же картин, описывающих природу и ретроспективные образы.

Цель статьи – доказать, что визуализация в языке Джона Апдайка выступает в качестве коммуникативного феномена для передачи смысла визуальных образов от автора к читателю.

Несомненно, когда мы говорим о словесной визуализации, мы апеллируем к двум семиотическим кодам – визуальному и языковому. Соединяя их, автор создаёт словесно-художественное пространство, с изображением различных специфически окрашенных визуальных образов.

Визуальные образы в художественных произведениях выступают специфическим смысловым слоем, а иногда и отдельным текстом в общем пространстве текста рассказа. При осмыслении визуально-предметных форм читателя возникает свой алгоритм и логика, при которых генерируется смысл о прочитанном визуальном образе.

В качестве материала исследования был выбран рассказ «Asandstonefarmhouse» из сборника «Theafterlifeandotherstories», в котором писатель Апдайк чередует визуальные образы из воспоминаний главного

героя Джоя, с рассматриванием фотографий и с панорамными картинками нынешней окружающей его действительности.

С самого начала рассказа автор знакомит читателя с героем и описывает его воспоминания из детства, когда он был двенадцатилетним мальчиком, его переезд с семьёй на ферму из города. Воспоминания даются разрозненные, что-то Джой помнит хорошо («*There was a front porch, he remembered that much.*» [3, p. 128]), а что-то очень плохо («*Joey's first glimpse of the house was cloudy in his memory, like an old photo mottled by mildew.*» [3, p. 127]).

Доказательством того, что воспоминания о доме из детства смутные в памяти является то, что автор использует дважды сочетание «*in his cloudy memory*» и сравнивает эти воспоминания с поблекшей старой фотографией «*like an old photo mottled by mildew*». Что касается крыльца, которое запомнилось герою лучше всего, то это место привлекало мальчика в его детские годы. В связи с этим автор даёт полную визуальную картину, сподробным описанием: («*With a bannister upheld by boards jigsawed into an ornamental shape, and a secret space underneath, of weeds and pebbly dirt. A space where chickens could scratch, and dogs could lie and pant during hot weather, the kind of space that is friendly and inviting to a boy of the age he was just outgrowing*» [3, p. 128]).

Так как главный герой, спустя много лет возвращается в родительский дом на ферме, то конечно в рассказе присутствуют смоделированные картины постаревшего и обветшавшего дома. Кроме этого, даётся сравнительная характеристика визуальных образов из прошлого и настоящего.

Особое внимание уделяется порогу и крыльцу (*porch*). Проведя сплошную выборку, было отмечено, что в тексте рассказа «*A sandstone farmhouse*» автор описывает данное пространство в 15 отрывках.

При визуализации обстановки предметов мебели устройства дома в виде ретроспективных образов отмечаются критические замечания Джоя: «*the silent thickness of stones just behind the old plaster and wallpaper, and the rough hearths and fireplaces visible within the country house, seemed to harbor nature's damp and cold*» [3, p. 132], «*with his chronic cold, he missed days of school, and hated to, for it was warm at school*» [3, p. 133], «*he clung to civilization by reading <...> that savored of cities and took him out of this damp, cold little stone house*» [3, p. 133].

Автор противопоставляет главного героя Джоя и его мать, и прежде всего это различие выражается в отношении к дому на ферме, который Джой не любил: «*but always, those five years (only five!) that he lived in the sandstone house with four adults, his attention was aimed elsewhere – on schoolwork, on the future*» [3, p. 134]), а его мать считала дом на ферме раем («*his mother remembered that first winter with rueful pleasure*» [3, p. 133], «*this was the private paradise*» [3, p. 130], «*her fond research*» [3, p. 131], «*on this farm he for the first time encountered something she apparently loved as much as she loved him*» [3, p. 136]).

И её любовь не случайна, этот дом является местом, где она родилась и выросла.

Автор передаёт читателю эту информацию посредством ещё одного вида визуальных образов – припомощи воображения персонажа: «*There was a fourth room, a small room in the northwest corner, where his mother had once been born, in a long agony of labor – a rural calvary, as **Joey imagined** it, with flickering lamps and steaming kettles and ministering cousins arriving by horse and buggy ...*» [3, p. 139].

Художественное миромоделирование раскрывается также в панорамных обзорах окрестностей фермы, природы, дороги, которая соединяла дом с цивилизацией: «*A winding asphalt highway climbed a hill, passed a lumpy stone church, then settled into a flat stretch where they slowed to turn left down a dirt washboard road that shook the car sickeningly. Not a building in sight. No sign of civilization but telephone poles carrying a single wire*» [3, pp. 127-128].

Фотографический образ актуализируется в рассказе, когда персонаж спустя сорок лет находит фотографию матери. Автор воссоздаёт, своего рода, диалог между сыном и матерью, с такой, какую он никогда не знал («*Joey would hardly have recognized his mother ...*» [3, p. 130]). Несмотря на давность сделанного фотографического снимка, герой отчётливо описывает образ десятилетней девочки, позирующей укрыльца: «*His mother, wearing a low-waisted dress, dark stockings, and black shoes with big, thick heels, her hair done up in a long braid that hangs over one shoulder, is holding the collar of a young medium-sized dog, part collie. Both the child and the dog are looking straight into the camera with similar half-smiles and wide-spaced, trusting eyes*» [3, p. 130].

Через глаза главного героя читатель может рассмотреть описываемую фотографию. Писатель, замечая точные детали фотографии, рисует определенный визуализированный образ матери с подробным описанием деталей, собаки и обстановки вокруг девочки. Отмечается поступательность восприятия фотографической действительности благодаря выражениям пространственного местоположения: «*beyond the edge of the barn to her right*», «*behind*», «*around the walk*».

Дж. Апдайк вводит в текст рассказа ещё несколько фотографий. Они представляют мать Джоя в подростковом возрасте вместе с хоккейной командой:

«*Joey was fascinated by the college year books that preserved her girlish image. Group photographs showed his mother as part of the hockey team, the hiking club*» [3, p. 157]. Отмечается интерес сына к рассматриваемым фрагментам из жизни матери: «*with a magnifying glass she studied*» [3, p. 157]. Детально описывается портрет матери: «*her unsmiling, competitive face, with her hair in two balls at her ears and a headband over her bangs. Her face seemed slightly larger than the other girls', a childlike oval broadest at the brow, its defenses relatively unevolved*» [3, p. 157].

Стоит согласиться с итальянским писателем и учёным Умберто Эко, что фотография в художественном произведении представляет собой чужеродный код, который претерпевает перекодирование в процессе своей вербализации. Отличие визуального кода от вербального кода заключается в том, что визуальный (фотографический снимок) представляет собой сиюминутную «схваченность», а перекодировка визуальной фотографии происходит по логическим законам в прямолинейном порядке повествования. При этом каждый последующий визуальный элемент подлежит своей вербальной дескрипции [2, с. 25].

Синтез визуального и вербального, несомненно, передаёт как прямые, так и косвенные способы выражения точки зрения автора и персонажа. Так как автор в рассказе использует личную фотографию героя, то она является субъективным полем трактовки фотографической действительности. Поэтому читатель обращается лишь к возможностям своей мыслительной деятельности для интерпретации прочитанного визуального текста. В одной из совместных статей лингвисты Н.С. Котова и И.А. Кудряшов говорят также о том, что при выражении своей точки зрения в художественном произведении автор предполагает, что читатель для того, чтобы дешифровать неявно выраженную информацию в тексте исходит из языковых характеристик и контекста высказывания, прикладывая при этом, оптимальные когнитивные усилия [1].

Проведённое исследование позволяет говорить, что при рассмотрении авторской визуализации пространственных образов, ретроспективных образов и воображаемых картин наблюдаются различные ракурсы видения и точки зрения, которые наполнены личностными переживаниями автора и персонажей. Всё это реализуется благодаря авторскому словесному новаторству, при котором реципиенту становятся доступны особенности зрительного восприятия того или иного визуального образа в языке американского писателя. Уникальность изображаемых фотографических образов, описаний внутренней и внешней стороны дома, панорамных пейзажных картин, а также иллюзорных и воображаемых образов даются автором оригинальным, стилистически окрашенным языком. В результате особый, уникальный образ, связанный с опосредованным зрительным восприятием, в виду отсутствия фактической картины перед глазами читателя.

Список литературы

1. Котова Н. С., Кудряшов И. А. Проблема выражения точки зрения автора и персонажа-рассказчика в художественном тексте // *European Social Science Journal*. 2013. № 8-1 (35). С. 235-242.
2. Эко У. Сказать почти тоже самое. Опыты о переводе / перев. с итал. А.Н. Коваля. СПб.: «Симпозиум», 2006.
3. Updike J. *The afterlife and other stories*. NY: Random House Publishing Group, Inc. 1994.

УДК 821.161.1

Т. П. Попова
(Россия, Лесосибирск)

**ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ В МЕМУАРАХ
П. Д. БОБОРЫКИНА «ВЕЧНЫЙ ГОРОД»**

Ключевые слова: мемуарный жанр, П. Д. Боборыкин, «Вечный город», типология литературного портрета.

В статье на материале первой книги «Вечный город» мемуарной трилогии П.Д. Боборыкина рассматриваются особенности жанра литературного портрета в мемуаристике автора. Выделяются индивидуальный портрет и его разновидности, групповой портрет малой формы и массовый групповой портрет, утверждается, что все они выстроены по триаде Гегеля: тезис – антитезис – синтез. Это позволяет автору легко вписывать портреты в контекст мемуаров.

T. P. Popova
(Russia, Lesosibirsk)

**THE LITERATURE PORTRAIT IN MEMOIRES
BY P.D. BOBORYKIN “THE ETERNAL CITY”**

Keywords: memoirs genre, P. D. Boborykin, “The Eternal City”, typology of literature portrait.

The paper, based on the first volume “The Eternal City” of P. D. Boborykin’s memoir trilogy, reveals the features of genre of literature portrait in this author’s memoiristics.

Одним из важных достоинств своей мемуарной трилогии «Вечный город», «Столицы мира» и «За полвека» [2; 3; 4] видный деятель русской литературы и культуры XIX–XX вв. Пётр Дмитриевич Боборыкин считал большое количество рассказов о встречах со знаменитостями. «Встречи мои и знакомства с выдающимися иностранцами (из которых все известности, а многие и всесветные знаменитости) я отметил почти целиком, и галерея получилась обширная – до полутора ста лиц», – пишет он в мемуарах «За полвека» о своей книге «Столицы мира» [2, с. 42]. «Вечный город» открывает мемуарную трилогию, в нём меньше повествований о людях, но, собранные вместе, они позволяют отметить самобытные особенности поэтики

мемуариста при описании человека, свойственные автору и в двух других книгах, и в многочисленных воспоминаниях малых форм.

Литературный портрет относится к жанрам, довольно хорошо изученным литературоведами (см. работы Д.С. Лихачева, Л.Я. Гинзбург, М.И. Андрониковой, В.С. Барахова, А.А. Сивогривовой, М.Г. Уртминцевой и др.).

Вместе с тем М.Г. Уртминцева в своей докторской диссертации справедливо указывает на то, что «в отечественной науке отсутствуют работы, посвящённые изучению поэтики литературного портрета как жанра, не определены параметры его структуры» [5, с. 6]. Идёт накопление знаний, и в этом ряду исследования литературного портрета в мемуарах П.Д. Боборыкина представляют большой интерес. Не только потому, что портретов много, но и потому, что они очень разнятся между собой по структуре. Писатель, театральный деятель, журналист, академик, автор двухтомника по истории литературы и публичных лекций, П.Д. Боборыкин по-разному использует жанр литературного портрета в своих мемуарах. Жанр трактуется им очень широко, и это может помочь исследователям в определении границ типологии жанра в целом. При этом нет никаких сомнений в том, что у Боборыкина-мемуариста литературный портрет представлен в тексте как «образ конкретного, реального человека» [1, с. 11] и вписан в контекст «как составная часть, компонент более сложной жанровой структуры» [1, с. 13].

Литературных портретов в чистом виде, как понимает их современная наука о литературе, в мемуарах «Вечный город» чуть больше десятка [3].

Это Папа римский Лев XIII, русский патер в Риме А. и иезуит отец Г, пастор Винченцо Ванутелли и его полный тёзка и дальний родственник кардинал Ванутелли, кардиналы Мечислав Ледуховский и Мариано Рамполли, королева Маргарита Савойская, государственные деятели Рудини и Кавалотти, архитектор Джулио Монтеверде, писатели Габриэль д'Аннунцио, Луиджи Капуана, Уго Ойетти и скульптор Эжен Гильом. Объединить их в одну группу позволяет наличие описания внешности. При этом, чем менее доступен человек для общения с широким читателем, тем отчётливее представлена его внешность в литературном портрете. Так, рассказывая об аудиенции у Папы римского Льва XIII, мемуарист подробно описывает черты его лица и мимику, одеяние и манеры [3, с. 165]. Полагая, что русскому читателю интересен кардинал Винченцо Ванутелли, поскольку он присутствовал на коронации Александра III, автор описывает его внешность через известный портрет кардинала [3, с. 154]. Гораздо доступнее для путешественников Маргарита Савойская [3, с. 191], поскольку регулярно устраивает приёмы; Джулио Монтеверде [3, с. 230], поскольку читает публичные лекции, писатели и художники, поэтому описание их внешности сводится к личному впечатлению во время встречи. Мемуарист словно предлагает читателю тоже встретиться с ними или изучить их портреты, почитать другие рассказы об этих людях и сравнить свои впечатления с его описанием. Иногда внутренняя

диалогичность проявляется и по-другому. Так, перед встречей с Папой римским Львом XIII ему вспоминаются детские впечатления о Папе из театральной постановки в родном доме.

Важная особенность литературных портретов из этой группы – тщательный отбор своего визави. И в своих воспоминаниях о Риме, и в двух последующих книгах трилогии П.Д. Боборыкин старается описывать подробно именно «выдающихся иностранцев» и «всесветных знаменитостей». При этом в своих литературных портретах он описывает их быт, иногда – домашний уклад или внешний вид дома, иногда – фрагменты биографии или творческого пути. Если личность, на его взгляд, не имеет достаточного веса для истории культуры, искусства, общественной жизни, религии и т.п., автор редуцирует имя человека. Так, к примеру, он рассказывает о русском патере А. [3, с. 134-136] и иезуите отце Г. [3, с. 140-142]. Для него они важны не столько как самобытные личности, сколько как типичные представители своего круга общения – среды, в которой патер А. принимает католиков и ведёт для них службы, а отец Г. сохраняет и проповедует взгляды иезуитов.

Ещё одна особенность литературного портрета мемуариста – строго выверенный угол зрения на человека. Это не личное мнение автора, а либо мировоззренческий постулат, который человек готов отстаивать и публично, либо его общественное положение, либо слава о нём. Важной особенностью литературного портрета П.Д. Боборыкина является диалогичность структуры портрета. Если мемуарист и его собеседник в равной степени владеют темой разговора, то диалог описывается подробно. Если автор чувствует себя интервьюером, то он тщательно излагает содержание речи своего визави. То, что человек думает, как он отстаивает свои взгляды и убеждения, важнее для мемуариста его внешности и других структурных элементов портрета. Даже выдающаяся личность для него – носитель правды, отличный от другого носителя правды. Цель диалога – сравнить эти правды, чтобы читателю открылась истина.

Всем мемуарам П.Д. Боборыкина свойственна когнитивная направленность текста. Опираясь на личные воспоминания, автор считает очень важным для своего читателя именно познавательный аспект. Закладывая диалог в основу структуры литературного портрета обозначенной выше группы, он обычно отталкивается от представлений русских людей о человеке, включённом им в сферу своего пристального внимания. Жители России, на коллективное мнение которых опирается П.Д. Боборыкин, – выпускники гимназий, училищ, университетов, интересующиеся культурой и другими сферами жизни своей страны. Аккумулируя их взгляды и нравственные постулаты, мемуарист задаёт отправную точку своему литературному портрету. Диалогичная основа позволяет первичному мнению обогатиться в процессе создания образа, либо подтверждая первоначальную точку зрения на человека, либо опровергая её. Но без новых сведений о герое литературного портрета П.Д. Боборыкин никогда не оставит своего читателя –

будь то биографические данные, анализ его новых произведений или деяний, а то и просто слухи.

Строго выверенный угол зрения на человека позволяет мемуаристу легко собирать свои портреты в группы. Так, Ватикан представлен в книге «Вечный город» целой серией литературных портретов [3, гл. 5]. Это русский патер А. [3, с. 134-136], пастор-доминиканец Винченцо Ванутелли [3, с. 137-138], отец Г. [3, с. 140], кардинал Мечислав Ледуховский [3, с. 143-145], кардинал, госсекретарь Святого Престола Мариано Рамполли [3, с. 149], кардинал Винченцо Ванутелли [3, с. 154], Папа римский Лев XIII [3, с. 162-165]. Собранные вместе, они призваны олицетворять Ватикан в конце XIX века. Если среда бедна знаменитостями, мемуарист старается обозначить её полюса, представляя портреты людей с антагонистическими взглядами на предмет своей деятельности. «Писателей сколько-нибудь крупных вы долго поищите в Риме», – пишет он в книге «Вечный город» [3, с. 244] и представляет портреты лишь Габриэля д'Аннунцио [3, с. 244] и его последователя Уго Ойетти [3, с. 245], явно противопоставляя им Луиджи Капуано [3, с. 245]. Так же бинарно представлены им политики Антонио Рудини и депутат Кавалотти [3, с. 196]. Есть в книге «Вечный город» и олицетворение среды в единственном числе: высший свет – королевой Маргаритой Савойской [3, с. 190-191], среда архитекторов – Джулио Монтеверде [3, с. 230], среда скульпторов – Эженом Гильомом [3, с. 282-284].

А как же мемуарист поступает в тех случаях, когда в явно интересной для его читателей среде нет вовсе знаменитостей? «Но светил в Риме немного», – пишет он, к примеру, о среде учёных [3, с. 243]. Невысокую оценку получают в «Вечном городе» театральная жизнь, газетное производство, русская диаспора, организация публичных лекций в вузах и ряд других явлений. Априори сложно найти знаменитость в пролетарских кварталах, описанию которых отводится немало страниц в книге «Вечный город». Но для мемуариста Рим – не только город-памятник, но и живой организм. Поставив перед собой задачу описать в лицах различные сферы общения римлян и гостей города, автор прибегает к другому литературному приёму – он создаёт групповой литературный портрет.

Не каждый мастер портретного жанра возьмёт на себя труд создать портрет групповой, поскольку это требует особых навыков, а П.Д. Боборыкин в первой книге своей мемуарной трилогии предлагает читателю групповой портрет трёх видов: малой формы, редуцированной (зарисовка) и два масштабных полотна. В редуцированной форме групповой портрет используется им при описании редакций и вечеров, куда автор заезжал, лекций и ряда мимолётных встреч в официальных кругах и публичных местах. При этом прямое назначение редукации – вписать текст в общее полотно мемуаров. В форме малого группового портрета описаны им два светских салона и несколько национальных диаспор. Масштабные полотна в его книге

– это две главы. Одна из них посвящена жителям Рима [3, гл. 8], вторая – иностранцам в Риме [3, гл. 9].

Описание двух светских домов, «где постоянно принимают» [3, с. 247-248] позволяют проанализировать структуру группового литературного портрета малой формы. На первый взгляд, она схожа со структурой литературного портрета человека: описание также начинается с тезиса (угла зрения), который в процессе создания образа обогащается информацией и в итоге либо трансформируется в новый тезис, либо возвращается к исходному, либо заставляет читателя сделать вывод на основе синтеза двух мнений. Роднит их наличие описания дома или обстановки, распорядка дня (расписания приёмов), пересказ или анализ тем разговоров. Но ни в первом, ни во втором случае не указано имя хозяйки салона – упомянуты лишь фрагменты её биографии (как оказалась в Италии, титул её или её супруга). Посетители салонов тоже в своей массе безымянны. Знаменитости лишь обозначены именами – как своего рода «маркеры» этих салонов (бывал, заходил, упоминал в своих произведениях и т.п.). Постоянные посетители интересуют автора не как самобытные личности, а как типичные представители этого сообщества. Описывая национальные диаспоры, мемуарист может упомянуть имя представителя группового портрета малой формы в редуцированном виде, привести его высказывание и даже фрагмент разговора, но не выведет этот образ за рамки типичного. Такая структура легко позволяет П.Д. Боборыкину вписывать малые групповые портреты и их разновидности (зарисовки) в контекст глав своей книги.

Создавая масштабный групповой портрет, П.Д. Боборыкин применяет и другие художественные приёмы. При внимательном чтении главы 8 «Коренные римляне» мы видим описание двух типов внешности, которые выделяет автор. Анализируя жизнь представителей социальных групп (от высшей аристократии до бедняков), он акцентирует внимание читателя на типичных чертах среды (бытовых условиях, нравах, обычаях). Описывая выходцев из мало знакомой русским провинции, мемуарист может представить их манеру одеваться, национальный костюм или диалект. При сложностях во взаимодействии с социальной группой автор прибегает к стороннему мнению. Так, бедняков он описывает, опираясь на мнение своего знакомого времён студенчества и швейцарца, хорошо знакомого с Римом, а также предлагает своим читателям ознакомиться с творчеством сатирика Белли, который «оставил после себя огромный литературный памятник» [3, с. 264]. При этом панорамный групповой портрет повторяет структуру группового портрета малой формы с «творческой ставкой» мемуариста на типичных представителей среды.

И ещё об одном виде литературного портрета, казалось бы, можно говорить, обратившись к мемуарам «Вечный город». Это литературный портрет, включающий элементы оценки не только личности человека, но и его наследия (деяний). В первой книге своей мемуарной трилогии П.Д.

Боборыкин посвящает целую главу европейским знаменитостям, которые бывали, жила в Риме, а, главное, отразили это в своих книгах, дневниках и переписке [3, гл. 2]. Всего в этой главе упомянуто более 40 человек (в основном, из литературной среды). Рассказывая, к примеру, о Гёте, мемуарист приводит интересные факты его биографии, связанные как с проживанием в Риме, так и с написанием «Римского дневника» Гёте [3, с.44-50]. Краткие или развёрнутые сведения биографического характера или описание некоторых обстоятельств написания книги, стихов или дневниковых записей о Риме приводит он, упоминая Эмиля Золя, Тэна, Байрона, Бальзака, Стендаля и некоторых других знаменитостей. Но при этом в центр повествования ставится не человек, а его книга (стихи, картина), посвящённые (а иногда и не посвящённые) Риму. Творческая задача этой главы – проанализировать их произведения или познакомить с ними читателей «Вечного города», а значит, в данном случае говорить об использовании жанра литературного портрета не представляется возможным. Даже самые развёрнутые описания пребывания знаменитости в Риме – не более, чем «римские страницы» его биографии, которые в принципе могут стать и фрагментом литературного портрета.

Таким образом, в первой книге мемуарной трилогии П.Д. Боборыкина можно выделить литературный портрет двух типов – литературный портрет человека (и его разновидности) и групповой литературный портрет. И тот, и другой выстроены по схеме: тезис (ярлык) – антитезис (или дополнительная информация) – синтез. Оба типа литературного портрета отражают особенности поэтики П.Д. Боборыкина-мемуариста, а потому легко вписаны в контекст повествования. В двух других книгах автор также использует жанр литературного портрета, но сводится ли он к двум типам из книги «Вечный город», покажут новые исследования.

Список литературы

1. Барахов В.С. Литературный портрет (истоки, поэтика, жанр). Л.: Наука, 1985. – 267 с.
2. Боборыкин. П.Д. Воспоминания: в 2 т. М.: Художественная литература, 1965. – 1240 с.
3. Боборыкин П.Д. Вечный город (Итоги пережитого). М.: Кушнерёв и Ко, 1903. – 298 с.
4. Боборыкин П.Д. Столицы мира (Тридцать лет воспоминаний). М.: Сфинкс, 1911. – 520 с.
5. Уртминцева М.Г. Жанр литературного портрета в русской литературе второй половины XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2005. – 37 с.

Е. Ю. Протасова
(Финляндия, Хельсинки)

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ДВА ПРИМЕРА

Ключевые слова: переключение кода, многоязычие, художественная литература, языковые установки, чувства, эмоции, диалект и норма, иммиграция

Одна из функций переключения кода в литературе состоит в том, чтобы показать, что персонажи живут в многоязычном мире или сами многоязычны. Авторы выражают различные чувства, эмоции и установки через различные языки и диалекты. Не только говорящий или пишущий влияет на результат смешения языков, но и наоборот, переключаясь на другой язык, человек способен приобрести другую личность. В центре статьи находятся художественные произведения Элены Ферранте и Дмитрия Белкина.

E. Y. Protassova
(Finland, Helsinki)

CODE-SWITCHING IN THE FINE LITERATURE: TWO EXAMPLES

Key words: code-switching, multilingualism, fine literature, linguistic attitudes, feelings, emotions, dialect vs. norm, immigration

One of the functions of code-switching in literature is to demonstrate that the characters live in a multilingual world or are multilingual themselves. The authors express various feelings, emotions and attitudes through different languages or dialects. Not only the speaker or writer influences the result of the language mixing, but also vice versa, when shifting to a different language, one can have a different personality. The works by Elena Ferrante and Dmitriy Belkin are in the focus of the article.

Исследования речевого поведения мультилингвов показывают, что их личность не безразлична к тому, на каком языке происходит общение [8]. Отношение к первому языку часто сопряжено с реальностью, естественностью, в противоположность второму как искусственному и фальшивому. Отчасти это зависит от того, насколько хорошо известен говорящему / слушающему второй язык, однако в большей степени с особенностями самого языка и частично стереотипами, отражающими отношение к нему в обществе. Самооценки свидетельствуют о том, что с переходом с языка на язык меняется высота голоса, тип речи, степень агрессивности / скромности, уверенность в себе, выбор лексики, иногда даже

классовая принадлежность и стремление к самовыражению [6]. Некоторые из этих характеристик определяются тем, насколько хорошо выучен тот или иной язык, а другие – обстоятельствами, в которых он выучен, и свойствами той разновидности языка, которая преподавалась, или тех людей, которые говорят на этом варианте. Другие носят более глубокий характер и связаны с культурными различиями, стилистикой и прагматикой. В целом люди положительно относятся к языкам, которыми владеют, однако те из них, которые были выучены в допубертатный период, вызывают у них более глубокие чувства, а их употребление кажется более полезным, богатым, ярким, эмоциональным и поэтичным [там же].

Исследования переключения кодов включают в себя много формальных моментов [7, 9]. Принято различать искусственное и естественное переключение и отделять от него смешение кодов. При переключении задействованы ресурсы памяти, словаря, языковых структур, внимания, выбора, контроля. Очевидно, что включение элементов иного языка в текст художественного произведения подчиняется замыслу автора, направлено на создание заданного эффекта у читателя, регулируется доступностью данного стилистического приема для массового восприятия. В то же время в устах персонажей книги оно может отражать реальную практику двуязычных носителей, особенно в случае, когда речь идет о постколониальной литературе, где автор естественным образом прибегает к миметической функции, изображая разговоры живых людей. Даже если в поэзии и драме такие вкусовые находки могут казаться не вполне достоверными, они все же соотносятся с практикой мультилингвов [10]. Как мы уже показали ранее [1, 2, 3], многокультурная среда приводит к необходимости показать местные, чем-то отличающиеся от привычных для автора, способы жизни и размышлений о ней, значимые артефакты и языковую картину мира, флуктуирующую под влиянием перехода с языка на язык. В связи с этим встают вопросы об адаптации и правилах инкорпорирования чуждых языковых единиц в ткань повествования, об отражении сознания мультилингвального носителя языка в художественном или документальном тексте, адекватности конструирования лингвистического разнообразия через использованные литературные приемы в результате понимания такого текста. Рассмотрим два примера.

Помимо истории любви и дружбы, тетраптих [4] посвящен становлению, образованию и зрелости двух женщин из одного района Неаполя. Постоянно повторяющиеся темы – связь с тем местом, где родился, необходимость образования любой ценой, а образование дается только упорным трудом. Лейтмотивом оказывается использование местного наречия в противоположность языку образованных людей как символу того, к чему нужно стремиться в жизни. В результате учебы, в том числе изучения латыни и греческого, героиня боится, что все знания улетучатся из ее головы, включая литературный итальянский. Смена регистров у детей происходит интуитивно, у взрослых более осмысленно. Повествование начинается в Неаполе после

Второй мировой войны. В бедном квартале все говорят на диалекте, но вот сын поэта обращается к девочке на чистом литературном языке: когда они вырастут, он на ней бы женился. История отношений этих людей проходит через всю книгу. Метод анализа – сплошная выборка из книги мест, где оценивается владение языком.

На литературном итальянском стараются говорить с учительницей: «Я испытала двойное унижение: от стыда, что так плохо учусь, и от контраста между преподавательницей, стройной, в аккуратной одежде, изъясняющейся на литературном итальянском, и своей матерью, уродливой, в старых ботинках, с невымытыми волосами и чудовищным диалектом» (т. 1, с. 91). Между собой об учебе говорят на диалекте. Уезжая из дома, чтобы учиться в Пизе, героиня сообщает новость на литературном языке, подчеркивая тем самым, что такие вещи только так и можно обсуждать и что торг неуместен.

Чувствительность к тому, как кто говорит, информативная ценность оттенков речи выражаются в наблюдательности: переселившийся во Флоренцию родственник перенимает тамошний акцент, который вызывает больше уважения, чем местный; некоторые говорят с немецким акцентом; тот, кто мало путешествовал, не сразу понимает, откуда другой родом, но чувствует, что откуда-то издали, не из Неаполя. Северный диалект кажется красивым. В университете нужно было учиться вести себя: «Мне сразу стало понятно, что я говорю на книжном итальянском, порой звучащем нелепо; если я не знала итальянского слова, то заменяла его «итальянизированным» диалектизмом./.../ Как-то раз одна студентка родом из Рима ответила на какой-то мой вопрос, пародируя мой акцент, и все рассмеялись. Я обиделась, но заставила себя тоже рассмеяться и произнесла еще пару фраз, нарочно усилив акцент до карикатурного – вроде как мне самой весело» (т. 2, с. 357-358). В результате проведенной над собой работы героиню воспринимают как очень сильно изменившегося человека, у которого даже голос стал другим, и боятся с ней разговаривать, а братья и сестра настороженно пытаются говорить с ней на литературном итальянском, ошибаются, пытаются себя поправить и стыдятся этого. Давая своим бывшим друзьям советы на прекрасном литературном языке и тем самым смущая их, героиня кажется себе мудрой провидицей. Однако через три года пизанские студенты, голоса которых она пыталась копировать, надоедают ей, и она понимает, что они остались чужими, и боится, что всегда может сказать что-то не то или не тем тоном, а когда допустит речевую ошибку, ее уличат. Потом оказывается, что образованная героиня говорит слишком непонятно для своей семьи, в то же время переход на диалект дается ей уже с большим трудом, поэтому она упрощает и укорачивает фразы на диалекте, отчего они звучат фальшиво, так что жители квартала говорят с ней специально с вежливой издевкой. Другой герой, работавший над своей речью, говорит на изысканном итальянском, иногда специально вставляя в него цветистые нарочитые диалектизмы.

Когда слышится диалект, речь идет о простых людях. На диалекте говорят с соседями, даже с теми из них, кто побогаче, пытаются соблазнить девушек, защищаются с ножом в руках, сопротивляются, но если хотят показать себя лучше, чем есть, стараются высказываться вежливо и на литературном языке. Стремясь стать своими, богачи переходят на диалект. Иногда это становится признаком независимости и превосходства. Если девушка хочет показать, что она не готова пойти гулять с первым встречным, она объясняет это подругам на литературном языке, причем при помощи вычитанной в художественной литературе цитаты. Приезжая в центр города, бурчат себе под нос на диалекте ругательства в адрес пижонов. Когда их обзывают дикарями, диалект становится более сильным. Близкие люди могут начать общаться на диалекте, а позже, сменив тему, перейти на нейтральный книжный язык. При помощи языка можно отгородиться: «Вокруг шумела толпа; все говорили на диалекте, и до нас то и дело долетали грубые словечки и выражения, но мы чувствовали себя обособленными – только он, и я, и наш литературный итальянский, и разговоры, понятные лишь нам двоим» (т. 2, с. 210). Недостаточно образованная женщина пытается встрять в разговор образованных, но у нее получается смесь диалекта и литературного языка; пообщавшись с более чистой публикой, отшивает своего родственника на литературном языке, а когда начинает капризничать, на нее обрушивают град ругательств на диалекте. Другой герой отпускает повседневные реплики ясно на литературном языке, а когда хочет быть любезным кавалером, понижает голос до шепота и употребляет диалектные вставки. Смешанная речь может способствовать красноречию рабочего, борющегося за свои права. Охранники завода кричат на диалекте, а студенты, пытающиеся агитировать рабочих, отвечают на итальянском.

В ситуации психического напряжения повседневный диалект способен звучать непривычно, хотя взволнованная речь на литературном итальянском может казаться заученной, ненатуральной, как будто ответ на уроке. Во время интересного общения в интеллигентной среде литературный язык не кажется школьным и искусственным. Иногда потерять самообладание значит также вставить в чистую речь диалектное слово; если постараться, на диалекте можно также говорить сдержанно, не прибегая к грубым словам. С другой стороны, может сложиться и иная ситуация: «дальнейший обмен репликами шел на диалекте; видимо, оба были так напряжены, что не нашли в себе сил строить правильные фразы на литературном итальянском» (т. 2, с. 78). Жуткие признания, сделанные на диалекте (муж бьет жену), звучат для окружающих не очень страшно, потому что кажутся пересказом народной песни. Диалект может доноситься как более искренний, идущий от сердца, выражать сокровенные мысли; показывать, что человек хочет справиться со смущением, с неловкостью. Он подходит для похабщины, описания грубого секса, издевательств, самоунижения, для развязного поведения и сальных шуток, но не годится для описания тонких подробностей. Иногда часть рассказа о каком-

то события проходит на итальянском, а часть на диалекте. Он появляется сам собой при волнении, усталости, недовольстве, возмущении, нахальстве, чтобы дать кому-то отпор или чтобы напомнить, откуда героиня родом, что иногда помогает ей справиться со стрессом. «Я заметила, что от нервов стала говорить с диалектными интонациями, что некоторые слова выходили по-неаполитански, на языке квартала, двора, шоссе, туннеля, языке, который я впитывала вместе с квартальным поведением, реакцией на события, образами, которые во Флоренции казались выцветшими картинками, а здесь снова обретали скелет, обрастали мясом» (т. 3, с. 346). Героине кажется, что некоторые признают за ней особую власть, которая обеспечена уважением к выпускнику университета, говорящему на хорошем итальянском и пишущему книги.

Изъясняющийся в компании образованных людей на диалекте хочет скромно подчеркнуть, что его нужно принимать таким, какой он есть, а когда злится на них и на себя, ругается на диалекте. Владение собой в сложной ситуации сопровождается переходом на безупречный итальянский, в том числе и чтобы показать, как бесконечно далек человек от того, кто владеет только диалектом. Опростившись, человек может много лет говорить на диалекте, но потом вдруг, вспоминая свою учительницу, возвращается к безупречному литературному языку, делая ей изысканные комплименты. Virtuозное владение диалектом помогает в словесной схватке. Стремление говорить на литературном языке не всегда даже можно реализовать в своем районе, для этого приходится уезжать в богатые кварталы, и оно сочетается с хорошей одеждой и ухоженностью тела. Когда не хочется вступать в общение с доктором, подруга героини говорит на плохом итальянском с диалектными грамматическими конструкциями, стремясь оттолкнуть его от себя, а когда ее настроение меняется, переходит на чистый итальянский, удивляя врача. Если человек чувствует себя не в своей тарелке, его речь на итальянском звучит ненатурально. Когда не нужно стараться не упасть в грязь лицом перед профессором, герои отказываются от компьютерной терминологии и итальянского и болтают на диалекте. Если подруга хочет провести между собой и героиней черту, то переходит на диалект. В других ситуациях пропорция между языками соответствует самоощущению подруги и ее социальному статусу. К концу книги им становится трудно понимать друг друга: «Потом я догадалась, что вся загвоздка в языке. Она отгораживалась от меня литературным итальянским, я пыталась сбить ее на диалект, прежде служивший нам для самых доверительных разговоров. В результате выходило, что она переводит свои слова с диалекта на итальянский, а я с итальянского на диалект, и мы общаемся на разных языках» (т. 4, с. 368). Переключения кода отражают смену настроений и становление характеров героев.

По мере роста количества полученного образования, на литературном языке удастся все лучше выражать свои мысли, приводить аргументы и формулировать сложные идеи. Литературный язык оттачивается переводами с

классических языков. Сложные выражения не существуют на диалекте. В то же время некоторые высказывания на диалекте остаются в памяти навсегда. Героиня начинает бояться, что когда она приведет свою подругу в гости, та, окончившая только начальную школу, может ляпнуть что-нибудь или заговорить на диалекте. Спустя некоторое время оказывается, что на литературном языке можно также принимать агрессивный тон, что раньше удавалось делать только на диалекте, говорить сухо, без эмоций, сурово. Часто один тараторит на диалекте, а другой резко отвечает ему на хорошем итальянском, но дома может перейти на диалект и наоборот.

Диалект является социальным маркером, свободное владение обоими вариантами языка позволяет передавать оттенки своей позиции и переключаться с одного мировоззрения на другое. В то же время это признак перехода от одного поколения к другому. Количество используемого социолекта может быть различным, например, журналист старшего возраста говорит больше на литературном, чем на диалекте, и старается употреблять замысловатые выражения; его более образованный сын при желании использует только литературный язык. Младшие братья и сестра автора все чаще и увереннее говорят на итальянском, с детьми стараются говорить на литературном языке (даже если не все это поддерживают), с ними занимаются, учат их читать, гордятся их успехами, но когда злятся на них, ругают на диалекте. Поражаются раннему употреблению слов, грамотной речи и чистому произношению, богатому лексикону. Когда ребенок, играя с другими детьми, овладевает диалектом, его наказывают за употребление таких слов, но потом все равно приходится смириться с тем, что это происходит. За употребление диалектных ругательств дают пощечину. Плохо воспитанный ребенок канючит на диалекте. У людей старшего поколения, от которых тоже ждут перехода в общении с детьми на итальянский, он звучит вымученно или неуверенно. Няня говорит с мареммскими интонациями, и ее увольняют, потому что они не должны передаваться ребенку. В итоге дети говорят дома на хорошем итальянском, но в общении со сверстниками могут вставить ядреные нецензурные слова, их ругают, и они делают вид, что раскаиваются, а иногда переходят на жуткий диалект, от которого героиня хочет их избавить, перевезя в другое место. По собственному опыту она знает, что устоять против соблазнов можно только самодисциплиной.

Спустя годы, опасаясь передвигаться по своему кварталу, героиня старается употреблять только диалект, чтобы ее считали своей и не причинили ей зла, когда психует и хочет отделаться от полицейских, остановивших ее машину, когда орет и осыпает грязными ругательствами возлюбленного, с которым знакома с детства. Студенты университета в Неаполе могут подраться из-за пустяка и осыпать друг друга ругательствами на диалекте, которые Лену не всегда понятны. Хотя она умеет аргументировать и владеть вниманием аудитории, но когда нервничает, чувствует себя выскочкой, зубрилой, случайно оказавшейся в высшем обществе. Если нарочито

пользоваться небрежностью в речи, то можно показать, что профессорская речь старомодна. Общаясь с передовыми мыслителями своего времени, героиня чувствует: «прекрасный литературный язык, на овладение которым я потратила столько времени и сил, больше никому не нужен – слишком он был прилизанный, слишком чистенький» (т. 3, с. 265). Образованная публика тоже полюбила грубые выражения, хотя неаполитанский акцент в этой среде режет героине ухо.

Писательнице диалект кажется одной из ярких красок Неаполя. В верхней части города и в остальной Италии она чувствует себя синьорой, а спускаясь вниз, в свой квартал, теряет утонченность и поливает обидчика грязными ругательствами на диалекте. Когда говорит на литературном языке с сестрой, та выгоняет ее из дома, потому что так нужно говорить с подружками-аристократками, а здесь это неприемлемо. Наконец, она делает использование диалекта своим литературным приемом, подсматривает особенности поведения жителей квартала и переносит их в свои книги, которые благодаря этому пользуются успехом. Иногда она злоупотребляет диалектом и вычеркивает часть реплик, а потом снова прибавляет яркость. На самом деле диалект является одним из героев книги, по крайней мере в русском переводе. Там, где в оригинале можно просто употреблять слова разных регистров, переводчику приходится описывать словами, когда герои меняют код.

Документальное повествование [5] о переезде в Германию из Днепропетровска, поисках себя в православии, разных направлениях иудаизма, профессиях и знакомствах и последующем обретении семьи, взрослости и веры называется транслитерированным русским словом *Germanija* (а не *Deutschland*), т.е. как будто бы говорит о том, что сколько бы ни длились адаптация и интеграция, они не заканчиваются. Еврейская тема является ключевой: речь идет в первую очередь о самосознании молодого человека, отец которого еврей, а мать русская, и о том, что он везде, и в Украине, и в Германии, и в Америке, и в Израиле чувствует себя, с одной стороны, несколько чужим, с другой – абсолютно своим, все понимающим, готовым иметь обо всем аргументированное мнение, но в то же время постоянно находящимся над ситуацией. Он сравнивает себя с уехавшими в разное время и оставшимися на родине знакомыми и родными, с живыми и погибшими друзьями, представителями других национальностей, коренными жителями и иммигрантами, например вьетнамцами. Множественная идентичность героя проявляет себя в том числе и через использование в тексте переводных цитат из речи персонажей, например, на русском и английском, вкраплений из идиша, иврита, русского и английского языков. Нельзя сказать, что эти элементы мозаики навязчивы или что их много. В целом разъяснений немецких терминов и употреблений слов древнееврейского языка становится несколько больше по мере вживания автора в новые условия и развивающегося знакомства с иудейскими обычаями. Наибольшее

переключение происходит, скорее, на уровне идей, и все этапы размышлений о смысле метаморфоз рефлексированы. Белкин занимает позицию рассказчика для немецкоязычного германского коренного большинства, одновременно используя разъяснения, шутки и стилевые характеристики, которые будут понятны русскоязычным. Фактически в книге множество незримых заимствований – это кальки из немецкого в немецкий, почерпнутые в различных сферах жизни и науки слова и выражения, перенесенные в свою речь, набранные по разным источникам формулы, воссоздающие процесс внедрения автора в ранее неизвестные ему сферы существования и мысли. Чтобы их принять, ему нужно о них поговорить, обдумать, нужны ли они ему, какую позицию стоит занять по отношению к обнаруженным понятиям.

Д. Белкин постоянно упоминает о том, как кто из членов его семьи учил немецкий и другие языки, как он ими пользуется и насколько хорошо владеет. Если для старшего поколения (бабушки и дедушки) язык окружения так и не стал своим, то второе поколение (внуки) в совершенстве владеет немецким, английским, русским и, возможно, другими языками, полностью интегрировано в интеллектуальную жизнь Германии, типичную для сверстников этого круга. Автор гордится достижениями всех членов семьи и констатирует, что при желании можно достичь искомого уровня жизни и общения. Он чувствителен и к диалектам и разновидностям языков, на которых говорят окружающие, и к социальным стилям, которые определяются полученным ими образованием.

В первой части книги доминирует самоирония по поводу превосходства интеллектуального уровня Днепропетровска над Тюбингеном и Франкфуртом-на-Майне, а во второй выстраивается цепочка парадоксов относительно места русскоязычных евреев в актуальной ситуации Германии. Если бы книга была переведена на русский, в новом тексте наверняка появились бы в изобилии подробные объяснения немецких реалий, доминирующих в окружении семьи Белкиных сегодня. Завершается повесть обращением к прогрессивному иммигранту с рекомендациями о том, как следует и не следует себя вести, чего бояться и на что надеяться, размышлениями о сегодняшних беженцах, а также переработанным текстом сопровождения к выставке, посвященной новым евреям в Германии, обычно русскоязычным, многозначности их роли и двусмысленности положения.

Быть диалектно говорящим, осваивать с болью литературный язык – и быть иммигрантом, защитить диссертацию на ином языке, потом написать и книгу на нем – это огромные достижения, ставшие нередкими в наше время. Из рассмотренных текстов видно, что можно не только употреблять каким-то образом окрашенные слова и выражения, но и размышлять о правомерности их использования, оправданности выделения вербальных различий или пренебрежения некоторыми традиционными практиками. Потенциальное сравнение оригинала и перевода маячит в сознании читателя, способствуя раскрытию замысла двуязычного автора. Писательский опыт анализа

билингвального мировоззрения не всегда сбалансирован, что заставляет говорить о различиях в употреблении языков то с горечью, то с радостью, то с восхищением. На общем фоне возросшего внимания к лингвистическому и культурному образованию подобные книги свидетельствуют о глубоком интересе современного общества к самооценке языкового употребления.

Список литературы

1. Протасова Е.Ю. Многоязычие в русских текстах // Федорова Л.Л. Вариативность языка и коммуникации. М.: РГГУ, 2012. С. 259-286.
2. Протасова Е.Ю. Переключение кода в современной русскоязычной художественной литературе // Речевые жанры современного общения. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2015. С. 122-124.
3. Протасова Е.Ю. Проблема многокультурности в художественном тексте // II Международная научная конференция «Судьбы национальных культур в условиях глобализации». Т. 2. / годред. В.Г. Будыкиной. Челябинск: Энциклопедия, 2013. С. 221-224.
4. Ферранте Э. Неаполитанский квартет. М.: Синдбад, 2017.
5. Belkin D. Germanija. Wie ich in Deutschland jüdisch und erwachsen wurde. Frankfurt: Campus, 2016.
6. Dewaele J.-M., Nakano S. Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2013, Vol. 34, No. 2. Pp. 107–120.
7. Gullberg M., Indefrey P., Muysken P. Research techniques for the study of code-switching // Bullock B.E., Toribio A.J. (eds.) The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Pp. 21-39.
8. Pavlenko A. Bilingual selves // Pavlenko A. (ed.) Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. Pp. 1-33.
9. Scotton C.M., Ury W. Bilingual strategies: The social functions of code-switching // International Journal of the Sociology of Language, 1977, No. 13. Pp. 5–20.
10. Weston D., Gardner-Chloros P. Mind the gap: What code-switching in literature can teach us about code-switching // Language and Literature, 2015, Vol. 24, No. 3. Pp. 194-212.

УДК 801.3

Л. Г. Самотик
(Россия, Красноярск)

**УКРАИНСКАЯ РЕЧЕВАЯ СРЕДА В СИБИРСКОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
А. И. ЧМЫХАЛО «ОПАЛЬНАЯ ЗЕМЛЯ»**

Ключевые слова: язык художественной литературы, инонациональная речевая среда, стилизация как приём, украинизмы, южнорусская лексика в функции украинизмов

В статье показаны способы передачи украинской речевой среды в художественном тексте об истории Красноярского острога в Сибири. Выделены типы лексической стилизации.

L. G. Samotik
(Russia, Krasnoyarsk)

**UKRAINIAN SPEECH WEDNESDAY IN THE SIBERIAN LITERARY
TEXT: THE MATERIAL OF THE NOVEL BY A. I. CHMYKHALO HAD
«DISGRACED THE LAND»**

Key words: the language of literature, foreign speech environment, pastiche as a technique, ukrainianism, South Russian vocabulary as a function of ukrainianism

The article shows the ways of transmission of the Ukrainian speech environment in the literary text about the history of the Krasnoyarsk jail in Siberia. The types of lexical stylization are allocated.

А. И. Чмыхало – известный русский сибирский писатель. Возглавлял Красноярскую писательскую организацию, написал 15 книг, четыре из них экранизированы. Популярность в стране получил после романа «Половодье» о гражданской войне в Сибири (1959–1961), где впервые был дан образ А. В. Колчака во всей его сложности, с положительными личностными чертами. Историческая проза отличается глубокой проработанностью деталей и языка, знанием источников [7, с. 464-465; 3, с. 684; 11, с. 6].

Ряд произведений А. И. Чмыхало посвящен истории Приенисейской Сибири. В представляемой статье проанализирован роман «Опальная земля» [17], который был представлен в виде «Словаря исторической прозы А. И. Чмыхало» [14]. «Лексика художественной литературы XX века требует серьёзного комментирования, так как в тексте этого бурного века многое ушло безвозвратно. Создание толково-энциклопедических словарей, объясняющих литературное творчество, поставит общество в относительно независимое положение от быстрой смены исторических концепций» [12, с. 129].

«Опальная земля» расписана только во второй своей части – «сибирской» (посвящённой описанию жизни героев в Сибири). В состав словника включена лексика литературного языка: историзмы, архаизмы,

экзотизмы, фиксированные в толковых словарях диалектизмы и просторечия (МАС) – и внелитературная лексика: устаревшие слова, стоящие за рамками пассивного словарного состава современного русского литературного языка; диалектизмы и внелитературное просторечие; экзотизмы, связанные с освещением жизни автохтонов Приенисейской Сибири. На примере конкретных произведений автора делается попытка представления системы внелитературной лексики (и примыкающей к ней лексики пассивного словарного состава ЛЯ) как одного из основных изобразительно-выразительных лексических средств жанра. Романы Анатолия Чмыхало читаемы и сегодня, хотелось бы подчеркнуть, что это вызвано не столько интересом к прошлому нации вообще, сколько к прошлому Красноярья. Иллюстративный материал к каждому слову ограничен, не приводится перечень страниц употреблений слов в тексте, так как он приводится в словаре.

1. Историческая основа дилогии А. И. Чмыхало

Какова же историческая основа произведений? «В 1628 году русские власти после четырёхлетней подготовки основали на Енисее Красноярский острог, который в дальнейшем стал основным оплотом русской обороны Енисейского края на юге. После основания этого острога борьба с киргизскими князьями обострилась и продолжалась до 1642 года» [5, с.45]. Исторической основой романов послужили нападения енисейских «кыргизов» на Красноярский острог. «Красноярск пять раз до 1636 года подвергался нападениям со стороны киргизов и подгородных качинцев и аринов: в 1628, 1631, 1634 и 1635 годах» [8, с.9]. «В 1677 году тубинцы захватили Канский острог... Только в 1692 году красноярский отряд численностью около 750 человек, среди которых было 182 русских добровольца (крестьян и посадских людей) и 87 ясачных людей, под командой В. Многогрешного разгромил тубинских князцов, вторгшихся в Канскую землю» [4, с. 50]. Эти события предшествовали «красноярской шатости» 1695–1700 годов, в результате которой только четвёртый воевода был посажен в Красноярске при поддержке «ссылного украинского полковника В. Многогрешного, брата бывшего гетмана» [5, с. 148–149].

Русским в дилогии противостоят народы, населявшие Сибирь до их прихода. Несомненно, лучшие страницы романа посвящены жизни «иногородцев». Основной конфликт произведения – борьба за власть в Сибири.

2. Историческая основа «украинской» части произведения

Инонациональная речевая среда в романе «Опальная земля» имеет не только автохтонную основу, но и украинскую. В тексте достаточно чётко русские казаки противопоставлены «черкасам» – казакам украинским, а также членам их семей. Это противопоставление связано с основной сюжетной линией произведения – пребыванием в Красноярском остроге Василия Многогрешного, брата гетмана Демьяна Многогрешного, высланного с детьми после убийства своей жены в Красноярский острог. Василий Многогрешный –

реальное историческое лицо.

В настоящей работе представлена только вторая часть романа, где действие происходит в Сибири, но действующие лица вспоминают Украину, отдельные происшедшие там события. Таким образом, стилизован украинский языковой пласт. Под *стилизацией* мы понимаем подражательное использование в стилистических целях ресурсов русского языка в художественных текстах для создания колорита эпохи или определённой территориальной и (или) социальной среды. Существует более узкое понимание стилизации, связывающее её преимущественно с шаржированием [1].

3. Украинская инонациональная речевая среда в романе А.И. Чмыхало «Опальная земля». Специфической лексики при стилизации употреблено немного – всего 41 лексическая единица. Сюда же относятся слова, отражающие специфическую жизнь казаков, и некоторые южнорусские диалектизмы, так как используются они автором только в отрывках, связанных с Украиной. На этих же страницах есть польские экзотизмы.

Заслуживает внимания статистический опыт И. И. Меншикова, который произвёл обследование украинских и русских текстов с XVI по XX век с интервалами приблизительно в сто лет. И. И. Меншиков поставил перед собой задачу выявить «средние величины, которые характеризуют степень лексического разнообразия русских и украинских текстов» [6, с. 33]. По его данным, это разнообразие возрастает с 33,8-34,9% в XVI веке до 48,6-49,3% в XX веке.

2.1. Лексико-фонетические, лексико-грамматические средства создания образа украинской речевой среды

1). В отдельных словах переданы некоторые **фонетические особенности** украинской речи (четыре слова): оканье («Аканье формируется на обширной южновеликорусской и белорусской территориях» [16, с. 103]), произношение [и] на месте древнего *ять* (в украинском языке «дифтонгический *ять* перешёл в *i*» [10, с. 533]), мягкий [р] («изменение мягкого *r*' в славянских языках шло разными путями» [16, с. 314]): *бацько* – ‘родитель, отец’, *дядько* – ‘человек, приставленный следить за ребёнком’; *диду* — ‘дед, дедушка’; *добрие* — ‘добрые’, *добри* – ‘добрый’: *Ты ни слова бацьку* (с. 280); *...и встретиться с бацьком и матерью* (с. 198); «*Где был, дядько?*» – *не поднимая глаз, спросил Митяйко* (с. 315); *Он хлопчентам дядько* (с. 37); *И наверно в благодарность за это Митяйко сбегал куда-то во двор и принёс пиццаль: «Возьми, дядько»* (с. 315). Так же с конечным безударным [о] произносятся и личные имена: *Ото ж я и есть Сашко!..* (с. 351); *диду* (с. 6); *...добрие люди!* (с. 114); *Добри день* (с. 3).

2). **Грамматические особенности языка** – звательный падеж («Обычно употребление звательных форм в более поздней южной письменности, которые сохранились в современном украинском языке» [16, с. 385]): *А ты что ж, Карпо, был вчера у стрелецкого полуголовы?* (с. 21); *Не напутал*

ничего, любезный **диду?** (с. 6); «*Прошу, панове*», – сказал он... (с. 13); *Какое твоё прозвище, казаче?* (с. 4). «Слова *домишко...* и т.п. (мужского рода) склоняются по типу имён существительных мужского-среднего рода... Славянские имена на *-о* типа *Левко...* склоняются также по образцу склонения существительных мужского-среднего рода» [13, с. 203–204]: *Я спю Серку думу* (с. 12); *А не встречал ли ты, дедуль, бандуриста Сашка?* (с. 351).

3). Лексические средства создания образа украинской речевой среды

1. В основном писателем приводятся слова – речевые лексические этностереотипы, широко известные в русском языке как украинизмы (слова, маркирующие речь украинцев, 10 слов) и не фиксированные в толковых словарях: **будь ласка** – ‘будь добр (при просьбе)’, **горилка** – ‘самогон’, **далекесенько** – ‘далеко’, **здоровеньки булы** – ‘приветствие при встрече в украинской речи’, **люлька** – ‘трубка для курения табака’; **нема** – ‘нет’; **ось** – ‘вот, это’; **ото ж** – ‘это же’; **хлоп** – ‘холоп, лицо, находившееся в зависимости по форме, близкой к рабству’ (ср.: *хлопчик*); **писарчук** – ‘писарь’: *Позови-ка Ганну, будь ласка* (с. 36); *Теперь и чесанём, будь ласка* (с. 314); *Когда выпили горилки, Василь опередил гайдука – поднёс шурина на тарелке солёного осетра, а потом подложил мочёных яблок и редьки* (с. 51); *А ну, подавай-ка, хозяин, горилки!* (с. 65); «*Дело у нас известное: недруга бить да горилку пить*», – *беспечно произнёс тот, что пожизже* (с. 4); *Ось так далекесенько отсюда была корчма* (с. 350); *Здоровеньки булы, добрые люди!* (с. 114); «*Помню. Дюжий был казак. Ось – его люлька*», – *Мокроштан достал из кармана и выбил о нозоть обсосанную трубку* (с. 349); *Ото ж я и есть Сашко!*.. (с. 351); «*Дядько, вставай, Митяйки нема!*» – *прокричал тот* (с. 148); «*Кто ты есть, хлоп?*» – *повелительно спросил Василь, принимая гордую осанку* (с. 17); *...грязный писарчук* (О.З., с. 73); Широко известно также слово **парубок**, отмеченное МАС как экзотизм: **парубок** – ‘на Украине: юноша, парень’: *...сидел впереди парубок* (с. 350).

Автор использовал не весь набор слов, характеризующих в языковом сознании русских украинскую речь. Так, известны: *бачить*, *дИвчина*, *хлопчик*, *дякувати* (‘благодарить’), *мова* (‘речь, язык’), *черевики* и др. (некоторые указаны Ф. П. Филиным, см.: «Лексические особенности русского, украинского и белорусского языков эпохи их становления» [16, с. 615-624]).

Часть слов отмечена МАС как **историзмы, относящиеся к украинской культуре прошлого** (то есть экзотизмы-историзмы, 11 слов): **дума** – ‘жанр исторического народного украинского эпоса, а также произведение этого жанра’, **булава** – ‘жезл с шаровидным набалдашником, служивший знаком гетманской власти (на Украине и в Польше)’, **бунчук** – ‘древко с привязанным конским хвостом, служившее в старину знаком власти (казачьих атаманов, украинских и польских гетманов, турецких пашей)’; **гайдук** – ‘1. В XV-XIX вв. у южных славян: участник вооружённой борьбы против турецкого владычества. 2. Выездной лакей в богатом помещичьем доме (XVIII-XIX вв.)’, **жупан** – ‘старинная верхняя одежда у украинцев и поляков, род полукафтана’,

кунтуш – ‘старинная украинская и польская верхняя одежда в виде кафтана с широкими откидными рукавами’; **гетман** – ‘1. В XVI–XVII вв. на Украине: выборный начальник казацкого войска; в XVII–XVIII вв. – верховный правитель Украины’; **полуголова** – ‘звание в казачьих войсках’ (МАС: *голова* – ‘председатель и руководитель некоторых выборных органов в дореволюционной России, а также военное или гражданское звание: казачий голова, сотенный голова’); **кош** – ‘1. Название военного лагеря, обоза на Руси в XI–XVI вв. 2. Место пребывания запорожских казаков, а также временный казачий лагерь’; используемые также и в настоящее время: **бандура** – ‘украинский многострунный щипковый инструмент с широким грифом’, **бандурист** – ‘музыкант, играющий на бандуре’: *Спой-ко думу про Богдана Хмеля* (с. 35); *Добился казак гетманской булавы, надел на плечи богатый кунтуш, прицепил на бок саблю в дорогих камнях* (с. 39); *Пора домой в Батурун, там ждуть гетмана булава и бунчук и ещё малиновое казачье знамя* (с. 86); *Василь опередил гайдука – поднёс шуруну на тарелке солёного осетра* (с. 51); *... стараются не показываться гетману* (с. 39); **Жупан** купишь себе или ещё что... (с. 18); *... польские кунтуши и татарские малахай* (с. 13); *«А ты что ж, Карпо, был вчера у стрелецкого полуголови?»* – и ухватил Мокриевича узловатыми пальцами за воротник **жупана** (с. 21); *«Я спую Серку думу про его родную Мередку, да про вольный кош казачий»,* – прислушиваясь к неугомонному голосу в хате, говорил бандурист (с. 12); *«Спел бы про батьку Хмеля, да обидятся другие гетманы. Так лучше уж я про Украину»,* – он снял с плеча **бандуру** и легонько, самыми кончиками пальцев тронул нежные струны, и они заплакали, зарыдали (с. 351); *Кто-то в хате тихонько играл на бандуре* (с. 11); **Бандурист** не шелохнулся (с. 351); *«А не встречал ли ты, дедуль, бандуриста Сашка?»* – спросил Юхим, когда песня оборвалась и снова стало тихо кругом (с. 351); *Музыка была печальной, как во все времена и у всех бандуристов* (с. 11) и т. д.

Некоторые слова, использованные автором для создания инонациональной речевой среды, отмечены в МАС как **областные** (относящиеся к южнорусскому наречию – 4 слова): **баштан** – ‘то же, что бахча – поле, на котором выращиваются арбузы, дыни, тыквы’; **дюже** – ‘очень сильно’; **журиться** – ‘печалиться, кручиниться’; **чобот** – ‘обувь, сапог’: *В кряжистых, прибрежных вербах без умолку тенькали божьи птахи, от чигиринских сквозных огородов и баштанов наносило веничем и молодой коноплей* (с. 349); *И кто-то сказал им, что в Москве дюже гневаются на их батька* (с. 144); *«Ну что ты, – говорил ему Василь. – Не журишь, брат»* (с. 136); *Разоритель забрал кучу денег, кафтан кызылбашский, да заячью шубу, да ещё пару новых чоботов* (с. 33) (ср.: *На голос Петрухи не спеша разогнулась высокая женщина в синей полинявшей кофте, в подоткнутой юбке с оборками и рыжих чоботах* (с. 74)).

Часть слов фиксирована в словарях украинского языка [2; 9]: **бандура** – ‘бандура’; **бандурист** – ‘бандурист’; **батько** – ‘уст. родитель’; **баштан** –

‘бахчевник’; булава – ‘ист. булава’; бунчук – ‘ист. бунчук’; гайдук – ‘гайдук’; кунтуш – ‘кунтуш’; лава – ‘воен. способ атаки’; дід – ‘дедушка, старик’; жупан – ‘жупан’; журиться – ‘сокрушаться, печалиться’; люлька – ‘трубка’; намёт – ‘аллюр лошади’; нема – ‘разг. нету, не имеется’; ось – в словаре *ось-ось* – ‘1) разг. не сегодня-завтра; 2) близко, вот-вот; 3) скоро, вот-вот’; отожд – ‘1) вот; 2) итак; 3) разг. стало быть; 4) разг. вот то-то и оно’; хлоп – ‘ист. презр. мужик, крестьянин’; чобіт – ‘сапог’; чуприна – ‘волосы, пышная шевелюра’; шлик – ‘1) уст. головной убор, устар. – шлык; 2) ист. конусообразный верх папахи’; шуткувати – ‘разг. подшучивать’; ясновельможий – ‘ист. титул, светлейший’.

Слова, обозначающие явления, **связанные с казачеством** (12 лексических единиц), но в тексте используемые только в речи украинцев: **лава** – ‘боевой порядок и способ тактических действий, применявшийся в казачьем войске, а также отряд, построенный для таких действий’ (МАС); **намёт** – ‘название конского галопа у казаков’ (МАС); **есаул** – ‘есаул – в царской армии: казачий офицерский чин, равный капитану в пехоте, а также лицо, носившее этот чин’ (МАС); **генеральный есаул, генеральный писарь, генеральный обозный** – ‘чины казаков, служивших при гетмане’; **лошадные казаки** – ‘казаки, служащие на лошадях; конные, кавалерия; противоположное – пешие казаки’; **сотня** – ‘войсковое подразделение в казачьих войсках дореволюционной России, соответствовавшее эскадрону в регулярных кавалерийских частях’ (МАС); **шлык** – ‘лента, прикреплённая к казацкой папахе’ (МАС); **лыцари, заднепровские рыцари** – ‘казаки’; **табор** – ‘походное боевое расположение войска, прикрытое обозными повозками в Русском государстве XV-XVII вв., укреплённый военный лагерь’ (МАС): *Не раз в лихих казачьих лавах бросался в сражение, и тогда рекою лилась кровь, и ворог в панике бежал наутёк* (с. 134); *Он удивился, увидев их, скачущих к нему намётом* (с. 163); *Помню, есаул был из есаулов, лыцарь. Ось его кисет* (с. 350); *Гетман не рассчитывал на скорое возвращение из Москвы генерального есаула Павла Грибовича* (с. 61); *Теперь генеральный есаул в его руках* (с. 77); *Генеральный писарь Мокриевич, уединясь с утра, что-то строчит в Москву* (с. 39); *Про Ногайченков безрассудный приезд прослышал и генеральный писарь Харпо Мокриевич* (с. 42); *Генеральный обозный и войсковые судьи стараются не показываться гетману* (с. 39); *С утра он уехал далеко, в степь, под самые сосновые боры, приискивать добрые покосы для себя и лошадных казаков своей сотни* (с. 341); *Лихо сдёрнули казаки смушковые шапки с алыми шлыками: «Добри день, отважные заднепровские рыцари»* (с. 3); *...пробрался к жолнерам в табор* (с. 7).

Слово **чуприна** есть в МАС без помет, однако в тексте это не просто чуб, а ‘прядь волос, спадающая с темени на лоб у казака (оседелец)’: *Юхим постриг и побрил его под запорожца – оставил лишь висячие усы да сивую чуприну на макушке* (с. 322); ср. пример МАС: *По приказу атамана она остригла ему овечьими ножницами голову, оставив только на темени клочок*

волос – чуприну (Шишков, «Емельян Пугачёв»).

Три слова являются в тексте внелитературными экзотизмами, заимствованными из польского языка: **жолнер** – ‘польский ратник, солдат’; **панове, ваша ясновельможность** – ‘почтительные обращения’: *Вот в такой же, как у вас, одёже пробрался к жолнерам в табор* (с. 7); *«Вот, – коротко кивнул на него Грибович. – Не советует переправляться у черкасс. Жолнеры, мол, караулят казаков в том месте»* (с. 10) (ср.: *Не спится жолнерам. Видно, беспокойно у них на душе в чужом краю* (с. 68); *Жолнеры боятся фронта...* (с. 683)); *...ваша ясновельможность* (с. 9); *«Прошу, панове», – сказал он...* (с. 13).

1. Создание образа украинской речевой среды связано с сюжетом произведений, но не вписывается в основной конфликт. Украинцы не противопоставлены русским и не противостоят автохтонам Сибири, лексически не проявляют себя как самостоятельная сила в основном конфликте произведения.

2. ВЛ произведений передаёт слитное, нерасчленённое представление об Украине и запорожском казачестве; отмечается косвенное противостояние полякам, но сами поляки не являются персонажами анализируемых текстов.

3. В количественном отношении выделяются три группы лексики как наиболее употребительные: речевые украинские этностереотипы в русском языковом сознании (10 единиц), отмеченные в толковых словарях экзотизмы-историзмы (11

единиц), а также слова, характерные для казаков (13 единиц). Несмотря на то, что Красноярский острог защищают тоже казаки, эта лексика не используется на страницах в описании чисто сибирских событий. Малое количество слов также распределено приблизительно одинаково между четырьмя группами: фонетические украинизмы (4 единицы), грамматические (3 единицы), областная южнорусская лексика (4 единицы), полонизмы (3 единицы). Таким образом, образ речевой украинской среды уравновешен (симметричен), устойчив и носит чисто иллюстративный характер.

4. Автором не вносятся новые для художественного пространства внелитературные экзотизмы-украинизмы, Украина в романах писателя не приобретает каких-либо новых специфических черт.

5. Особенность текстов составляет использование диалектной южнорусской лексики в функции экзотизмов. В тексте сохраняется стилистическая доминанта: из 41 слова около 60% связано с историей (литературные историзмы и лексика казачества).

Небольшое количество специфических слов позволяет автору создать образ украинской речевой среды.

Список литературы

1. Бельчиков Ю. А. Стилизация // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 674-676.
2. Ганич Д. И., Олейник И. С. Русско-украинский и украинско-русский словарь. Киев: Рад. шк., 1991.
3. Ермаков В. И. Чмыхало А. И. // Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск: КОО Ассоциация «Русская энциклопедия», 1998. – 684 с.
4. История Красноярского края. Красноярск: ККИ, 1981. – 141 с.
5. История Сибири. Т. 2. Сибирь в составе феодальной России. Л.: Наука, 1968. – 538 с.
6. Меншиков И. И. Спроба застосування статистичних методів у діахронічній лексикології. Мовознавство, 1969. № 3. С. 3-33.
7. Очерки русской литературы Сибири. В 2-х т. Т. 2: Советский период / гл. ред. А. П. Окладников. Новосибирск: Наука, СО. – 630 с.
8. Павлов П. Н. Предисловие // Богданович К. В. Люди Красного Яра. Красноярск: ККИ, 1966. С. 5–11.
9. Паламарчук Л. С., Скрипник Л. Г. Українсько-російський словник. Київ: Головна редакція української радянської енциклопеди, 1977 (УРС).
10. Пилинский Н. Н. Украинский язык // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 533-534.
11. Полевой Б. Несколько слов о романе // Чмыхало А. И. Собрание сочинений: В 7-ми т. Т. 1. Половодье: роман / под общ. ред. О. А. Карловой, М. О. Саввиных, Б. А. Чмыхало. Красноярск: Изд. центр «Городские новости», 2003.
12. Рождественский Ю. В. О современном положении русского языка // Вестник МГУ. Сер. 9: Филология. № 3. 1995. С. 110-134.
13. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2002. – 368 с.
14. Самотик Л. Г. Словарь исторической прозы А. И. Чмыхало. Красноярск: Кларетианум, 1999 (СИП Чмыхало).
15. Словарь русского языка. В 4-х томах / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981.
16. Филин Ф. П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков: историко-диалектологический очерк. Л.: Наука, 1972. – 655 с.
17. Чмыхало А. И. Опальная земля. Красноярск: ККИ, 1998. – 352 с.

Г. В. Токарев

(Россия, Тула)

ПОЭТИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

Ключевые слова: художественная картина мира, инновация, блендинг, интеграция, креативность

В статье рассматриваются поэтические инновации в творчестве В.С. Коваля в когнитивном аспекте. Инновация является признаком креативного текста. Она отражает интеграцию различных смысловых сфер. В творчестве В.С. Коваля блендинг объективируют такие лингвистические приёмы, как нарушение принципов словообразовательной и семантической синтагматики, фонематические замены.

G. V. Tokarev

(Russia, Tula)

THE POETIC INNOVATION IN THE COGNITIVE ASPECT

Keywords: art picture of the world, innovation, blending, integration, creativity

In article poetic innovations in V.S. Koval's creativity in cognitive aspect are considered. The innovation is sign of the creative text. The innovation reflects integration of various semantic spheres. In V.S. Koval's creativity the blending is objektivirut by such linguistic receptions as violation of the principles of word-formation and semantic syntagmatics, phonemic replacements.

Одной из особенностей поэтического идиолекта В.С. Коваля является употребление авторских неологизмов. Целью данной статьи является изучение когнитивно-стилистического потенциала поэтических инноваций. Новизна, необычность, нерегулярность – важные черты образности, в частности, и художественного стиля в целом. Н.В. Дрожайский отмечает: «Преднамеренно использованные языковые единицы, преобразования, инновации как отклонения от автоматизма и стереотипности формируют креативность текста» [1, с. 89]. Исследователь называет креативный текст «девиантным текстом». «Креативный текст трансформирует традиционные языковые стандарты» [там же]. Инновации присущи прежде всего лексико-семантической системе. Так, метафорика, в широком понимании этого термина, преимущественно имеет инновационный характер. Свежесть образа определяется прежде всего формированием новой семемы. Окказионализмы вписываются в основную стратегию поэтического мышления, направленную на создание необычных образов. Неологизмы могут быть использованы в

трёх основных когнитивных функциях: репрезентировать новые концепты, оранжировать известные смыслы, давать иные номинации узуальным смыслам. Поэтическая инновация может быть квалифицирована как концептуальный бленд, являющийся результатом интеграции разных ментальных плоскостей. Рассмотрим способы образования блендов в художественной картине мира В. Коваля.

Поэт прибегает к различным способам формирования инноваций. Одним из них является нарушение словообразовательной синтагматики. Используются производящие основы и форманты, которые, как правило, контактно не употребляются. *Хорошуги всего хорошего Лежатплошнивьём обросшие И хорошилово – как плошилово Уплошаетплохца паршивого*. Ср.: *хорошуги, плошнивьё, хорошилово, плошилово*. В когнитивном аспекте это может быть описано как нетрадиционное соединение разных смысловых плоскостей. Данный когнитивный приём сопровождается прагматическими эффектами новизны, обманутого ожидания, удивления, комизма.

Инновации образуются также путём перестановки фонем: «*Взстыди их живот угрымзамисвоести*». В приведённом случае мена фонем корня формирует игру слов: *совесть / свой*, что выводит сознание в другую когнитивную плоскость, но при этом удерживает и исходный смысл. Тем самым, формируется новый поэтический концепт, основанный на интеграции мотивирующего и исходного смысла. Перестановка фонем может приводить к искажению слова: *Укори их в ямку ядрёмную – твардойкроткостью / Мрозьке, зьмуке-зьмуцей, не говори «мрзальотодрыжная»*, что стимулирует привлечение внимания читающего, формирует эффект необычности.

Ещё одной разновидностью блендинга является использование окказионализмов с протиповоположным значением в разнообразных стилистических функциях: *плошневеет хорошо – без хорошевания // Без хорошевания, хошь-не хошь, плохнетхори;прямень и кривень во сне кричат – хорошо поработали*.

Характерно, что в поэтических текстах Виктора Коваля неологизмы представлены всеми основными частями речи:

существительными: *хорошевание // скажешь так –вздравсь тебя вдохновит и вздравит //хорошум во плохах как в лопухах // помаленьку хорошую хорошеню большую, пока плохницасама не заглохнется;*

глаголами: *хорошуй хорошо;говори ежеутренне: – вздравсь! скажешь так –вздравсь тебя вдохновит и вздравит // плохо само уплошится;*

словами состояния: *Не взъярсь, говори: –Гнездо и годно!*

прилагательными: *щупл тощ в худобе своей, да жив, пока костн и мриав // Хмурую думу уволь, вдохни бодровитую.*

Широкий частеречный охват позволяет употреблять окказионализмы контактно, что усиливает их когнитивный и стилистический эффект: *без хорошеванияхорошилось хорошо, да и схорошилось в порошок // а скажешь с усмехом дерзким, как дитя неразумное: – Вздрись! – вздрись тебя вздрит.*

Спящий храпит – взнузданный разнуздиться не может. Разнузда ему помогай // А кто разнуздууздит будет? Взнузда. Зови и взнузду // Разумей толчки да тычки свои. И худо дело – втычено, и любо дело – втолчено. А ты не тыч, как быч и не толч, как волч.

Необычная синтагматика неологизмов проявляет себя и в контактом употреблении однокоренных инновацийтом,

Околонь ходит по кругу, привязанный к колу,

одрынь – к дрыну,

охлуд – к хлуду.

Из каких ты пошел – из одрынцев, из околоней или из охлудов –

всяк говори:

– Такая вязовина не мною связана, да мною сваз движется //

И в небе есть песть – чад своих пасет,

а чадыпесть пестуют, пестунью свою.

Такое словоупотребление формирует особую скороговорочную манеру изложения.

Таким образом, поэтические неологизмы, а также способы их образования отражают различные способы концептуального блендинга, связанного с порождением новых смыслов путём интеграции известных. Обращение к данному приёму в художественном творчестве связано с его креативностью, в основе которого лежит разрушение стандарта и нормы.

Список литературы

1. Дрожащих Н.В. Когнитивные параметры художественной модели креативного текста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 10 (187). С. 88-95.

2. Ковальчук Л.П. Теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 97-101.

3. Коваль В.С. Наставки и умудрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2017/6/nastavki-i-umudreniya.html (дата обращения 29.01.2018).

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА В ДИАХРОНИЧЕСКОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ

УДК 81-2

Л. А. Белова
(Россия, Челябинск)

ИЗУЧЕНИЕ ПОПУЛЯРНОСТИ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН В РОССИИ И ГЕРМАНИИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Ключевые слова: собственные имена, исторический период, мода, происхождение имён.

В статье представлены результаты исследования популярных имён собственных в Германии и России в начале XX и в начале XXI веков, показано наличие корреляции между историческими процессами в обществе и популярностью имен. В статье рассказывается о влиянии моды на выбор имен, о современных тенденциях в имянарячении среди родителей в России и Германии.

L.A. Belova
(Russia, Chelyabinsk)

STUDYING THE POPULARITY OF OWN NAMES IN RUSSIA AND GERMANY IN THE DIAHRONIC ASPECT

Key words: proper names, historical period, fashion, origin of names.

The article presents the results of research on popular names in Germany and Russia in the early 20th and early 21st centuries, shows the correlation between historical processes in society and the popularity of names. The article tells about the influence of fashion on the choice of names, about the current trends in the giving of names among parents in Russia and Germany.

Имена и названия всегда играли особую роль. Собственные имена чрезвычайно важны для общения и взаимопонимания людей, они выполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика. Это ценное свойство собственных имён породило распространённую иллюзию того, что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и при переводе с него. Имена собственные не только помогают преодолеть языковые барьеры, но в своей изначальной языковой среде обладают сложной смысловой структурой, уникальными особенностями формы и этимологии, способностями к видоизменению и словообразованию, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка. При передаче имени на

другом языке большая часть этих свойств теряется. Если не знать или игнорировать эти особенности, то перенос имени на другую лингвистическую почву может не только не облегчить, но и затруднить идентификацию носителя имени. Изучение популярности тех или иных имен в различные исторические периоды продиктовано практическими задачами межкультурной коммуникации.

Мы сравнили происхождение популярных имен в России и Германии в начале XX века и в начале XXI века и попытались выявить причины популярности имен в историческом контексте.

Модой в самом широком смысле слова называют существующие в определенный период и общепризнанное на данном этапе отношение к внешним формам культуры: к стилю жизни, обычаям сервировки и поведения за столом, автомобилям, одежде [1]. Не стало исключением и выбор имен: в разные исторические эпохи популярными становились те или иные имена. мода на имена неразрывно связана с историческими событиями, развитием общества, науки. Поэтому появляются новые имена, другие забываются и могут исчезнуть совсем или, спустя некоторое время, вновь набрать популярность.

Рассмотрим исторический период развития в Германии в 1900 году. Для исследования мы взяли данные органов ЗАГСов по популярным именам за этот год. Полученные данные состоят из популярных мужских (100) и женских (100) имен. Наиболее употребительными именами (42%) в Германии в 1900 году были имена, представляющие собой краткие формы библейских, латинских, греческих и германских имен: *Else/Elsa, Ella, Ilse, Elise, Lilly/Lilli/Lily, Lieselotte/Liselotte от Elisabeth* (библейское), *Metha/Meta от Margaretha/Margareta* (латинское), *Albert от Adalbert* (германское), *Fritz от Friedrich* (германское), *Max от Maximilians* (латинское), *Käthe/Kaethe от Katharina/Catharina/Katarina* (греческое), *Henry/Henri от Heinz от Heinrich, Klaus/Claus от Nicolaus* (латинское), *Henny/Henny от Jochann от Johannes* (библейское), *Frieda/Frida от Friderike* (германское), *Lucy/Lucie от Lucia* (латинское), *Anton от Antonius* (латинское), *Leo от Leonard* (итальянское). Данные краткие формы имен отражают следующие тенденции:

- Язык стремится к экономии, поэтому у длинных имен, традиционных для Германии (библейские, германские, латинские, греческие), появляются краткие формы, которые прочно входят в обиход у крестьянства и ремесленников.

- Женщины были исключены из духовной, политической и экономической сфер, поэтому им не было необходимости в длинных именах, они редуцировались в обиходной речи и их краткие формы стали самостоятельными именами (*Else, Ella, Erna, Ilse, Ida, Metha/Meta*).

Традиционные имена, не подвергшиеся редукции, либо изначально имеют краткую форму (библейские: *Anna, Hans, Jacob/Jacob, Martha/Marta, Maria, Josef/Joseph, Eva*; германские: *Emma, Herta/Hertha, Curt/Kurt, Carl/Karl*,

Ernst, GerdaOtto; латинские: *Paul, Paula, Peter, Martin, Klara/Clara, Felix*; греческие: *Georg, Sophie/Sofie*), либо пользовались популярностью у знати и сохранили полную форму, чтобы подчеркнуть благородство происхождения (библейские: *Elisabeth, Johanna, Johannes*; германские: *Gertrud, Richard, Rudolf/Rudolph, Hildegard, Wilhelmine, Wilhelm, Ludwig, Bernhard, Irmgard, Friedrich, Heinrich*; латинские: *Margarethe/Magarete, August, Auguste, Alexander, Christian/Kristian, Franziska*; греческие: *Helene, Dorothea, Theodor, Andreas, Katharina/Catharina/Katarina*).

Германские имена (*Wolfgang, Erwin, Hedwig, Herbert, Hugo, Arnold, Günter/Günther, Emma, Herta/Hertha, Curt/Kurt, Carl/Karl, Ernst, GerdaOtto*) составляют 15 % всех популярных имен, они являются исконными для населения, проживающих на территории Германии.

Третий по численности пласт образуют библейские (6%), латинские (6%) и греческие (5%) имена. Римская империя простиралась до Рейна и Дуная, а эту территорию заселяли германские племена. Римляне принесли свою культуру и свои имена: *Paul, Paula, Peter, Martin, Klara/Clara, Felix, Margarethe/Magarete, August, Auguste, Alexander, Christian/Kristian, Franziska*. С принятием и распространением христианства во II веке н. э. на территорию Германии проникают библейские имена (*Anna, Hans, Jacob/Jacob, Martha/Marta, Maria, Josef/Joseph, Eva, Elisabeth, Johanna, Johannes*). В 1522 году Мартин Лютер перевел Библию на немецкий язык с греческого языка и распространение получили греческие имена (*Georg, Sophie/Sofie, Helene, Dorothea, Theodor, Andreas, Katharina/Catharina/Katarina*).

Незначительное количество популярных имен имеют французские (*Marie, Luise/Louse, Charlotte* (2 %)), английские (*Elfriede, Emilie, Alfred* (2 %)), русские и шведские (0,5%) корни. Это объясняется экономическими и культурными связями Германии с другими государствами.

2 % популярных имен образовано сложением двух имен (*Annemarie* от *Anna+Marie*, *Anneliese/Annelise* от *Anna+Elise*, *Lieselotte/Liselotte* от *Elis+Charlotte*). Как правило, такие имена образовывали, чтобы назвать ребенка в честь родственников.

Рассмотрим исторический период развития в России в 1900 году. Наиболее употребительными именами были церковно-славянские (*Анна, Антонина, Валентина, Вера, Елизавета, Клавдия, Любовь, Мария, Надежда, Наталья, Борис, Валентин, Василий, Виктор, Данил/Данил, Иван, Илья, Максим, Михаил, Павел, Сергей* (39%)) и греческие (*Александра, Анастасия, Варвара, Галина, Евдокия, Екатерина, Елена, Зинаида, Зоя, Ирина, Ксения, Татьяна, Юлия, Александр, Алексей, Анатолий, Андрей, Артем/Артемий, Василий, Георгий, Денис, Дмитрий, Евгений, Кирилл, Никита, Николай, Пётр* (37%)) имена. Это связано с принятием христианства в 988 году н.э. из Византии. Культура Византии, основывающаяся на греческой культуре, принесла на Русь греческие имена. Распространение христианство носило принудительный характер под строгим контролем церкви и государства. При

крещении священнослужитель выбирал младенцу имя по Святцам – книге, в которой был список святых, оказывающих покровительство рожденным в определенный день. Спустя века такое имянаречение стало традицией, а учитывая тот факт, что большая часть населения была безграмотной, иного источника имен кроме церковных святцев не было.

Славянские имена (*Арина, Веселина, Всемира, Лада, Людмила, Радмира, Ярослава, Берислав, Владимир, Вячеслав, Добромир, Изяслав, Святополк, Юрий*) составляют 19 % популярных имен. Эти имена были на Руси до принятия христианства и смогли сохраниться после крещения Руси. Эти имена были настолько популярны, что были занесены в святцы. После падения Византии Русь становится оплотом всего православного мира и появляются русские святые со славянскими именами, что позволило сохраниться традиционным славянским именам до наших дней.

Небольшая группа имен представлена скандинавскими (*Глеб, Игорь, Олег, Ольга, Роговолод*(2,5%), грузинскими (*Тамара, Нина* (1%) и персидскими (*Лидия, Дарья/Дария* (1%) именами. Скандинавские имена принесли варяги, согласно легендам, призванные славянами на княжение. Летописи донесли имена первых правителей, сказания о которых прочно вошли в культуру Руси, а затем и России, но имена оставшихся скандинавов не прижились в русском языке. В XII веке Русь устанавливает экономические связи с Грузией, между грузинскими и русскими княжескими родами стали заключаться браки. Православная Грузия была близка Руси, поэтому легенды о легендарной царице Тамаре быстро проникли в русский эпос, а среди девочек стало популярным имя *Тамара*. Постоянное соседство с азиатскими кочевыми племенами нашло отражение в заимствовании персидских имен *Лидия и Дарья*. Лидия – это область в Малой Азии, и всех девушек родом из этой области тоже называли *Лидиями*. Доказано, что имена, начинающиеся на «Л» и «М» особенно приятны человеческому уху, а чередования двух гласных «И» придают имени певучесть, возможно, поэтому имя Лидия было перенято славянами. *Дарья* – женская форма популярного персидского имени Дарий, некоторые ученые считают его краткой формой славянских имен *Дарина, Даролюба и Даромила*, но эта информация не подтверждена.

Популярным именем в 1900 году стало имя *Светлана*, которое принято считать древне-русским, а на самом деле была выдумана В. А. Жуковским. В XIX веке среди дворянства появляется интерес к традиционной русской культуре, а также русским именам. Жуковский поддался модным веяниям и придумал имя героине одной из своих баллад в псевдорусском стиле. Имя *Светлана* настолько понравилось знати, что девочек из родовитых семей стали называть Светлаными, а затем имя распространилось в городской среде.

Нами был проведён анализ современных популярных имен в России и Германии. Официальной статистики популярности имен в Германии не существует, но данным вопросом занимаются несколько учреждений. Наиболее известны рейтинги Общества немецкого языка

(Gesellschaft für deutsche Sprache – GfdS), также есть много электронных ресурсов, где проводится онлайн-опрос новоиспеченных родителей. Соответственно, данные разнятся между собой, но, тем не менее, отражают общие тенденции имянаречения. Так, на протяжении последних лет среди женских имен лидируют *Эмма (Emma)*, *Миа (Mia)*, *София (Sofia/Sophia)* и *Ханна (Hannah/Hanna)*, достаточно популярны имена *Анна (Anna)*, *Лея (Lea/Leah)*, *Лена (Lena)*; среди мальчиков первое место занимает имя *Бэн (Ben)*, за ним следуют *Финн (Finn/Fynn)*, *Луис (Luis/Lois)*, *Пауль (Paul)*, *Лукас (Lukas/Lucas)*, *Леон (Leon)*, *Максимилиан (Maximilian)* [2].

Данные имена отражают две тенденции: с одной стороны, процесс глобализации (в частности вестернизации) влияет на предпочтения немецких родителей. Население из низших слоев черпает имена из американских фильмов и сериалов, поэтому у немецких учителей есть предубеждение против некоторых имен как *Кевин (Kevin)* и *Шантале*. Считается, что дети с этими именами глупые и плохо себя ведут. С другой стороны, более образованные слои населения читают классическую литературу и предпочитают называть своих детей типичными немецкими именами: *Эмма*, *Ханна*, *Анна*, *Мария (Marie)*, *Луиза (Louisa/Luisa)*, *Пауль*, *Яков (Jakob/Jacob)*, *Мориц (Moritz)*, *Александр (Alexander)*.

Определенно большую роль играет благозвучность. Этим объясняется популярность имен, начинающихся на буквы М или Л: *Луиза*, *Лена*, *Лаура (Laura)*, *Лина (Lina)*, *Леа*, *Леон*, *Лукас*, *Максимилиан*, *Макс (Max)*, *Михаэль (Michael)*. По всей видимости, данные сонорные считаются самыми мелодичными и приятными для слуха [3].

Сотрудники ЗАГСов (Standesamtsbehörde) отмечают, что растет тенденция давать необычные имена. Хотят родители подчеркнуть индивидуальность ребенка или же просто «прикалываются» над своими детьми, порой сложно определить: *Галаксина (Galaxina)*, *Косма-Шива (Cosma-Schiwa)*, *Челси (Chelsea)*, *Диор (Dior)*, *Бо (Bo)*, *Престиж (Prestige)*, *Фанта (Fanta)*, *Ланерла (Laperla)*, *Наполеон (Napoleon)*, *Вишня (Kirsche)*, *Люцифер (Luzifer)*, *Морковь (Möhre)*, *Робот (Robot)* [2].

Хотя в Германии нет официальных законов, регулирующих имянаречение, органы ЗАГСа могут наложить вето на курьезные имена. Свобода родителей выбрать своему ребенку любое имя ограничена несколькими принципами: имя не должно быть непристойным или унижать достоинство ребенка, а также должно четко указывать на принадлежность к полу. Так, например, были не разрешены следующие имена: *Венус (Venus)*, *Сезанн (Cezanne)*, *Шмитц (Schmitz)*, *Том Том (TomTom)*, *Пфедерминц (Pfefferminze)*, *Партизан (Partizan)*, *Юнге (Junge)* и *Пуппе (Puppe)* [3].

В России уже длительное время держится мода на традиционно русские имена. Социологи связывают это явление с всплеском патриотизма. При этом органы ЗАГСа предоставляют статистику только по регионам, но не выводят топ-10 популярных имен для всей страны. Так, в городе Москва самыми

популярными именами для мальчиков на протяжении трёх лет являются: *Александр, Максим, Артем, Михаил, Иван, Данил (Даниил, Данила), Дмитрий, Кирилл, Андрей, Егор. Среди девочек это – София (Софья), Мария (Марья), Анастасия, Анна, Елизавета, Виктория, Дарья (Дария), Полина, Варвара, Алиса* [4]. Москвичам, как и современным немецким родителям, присуща тяга к необычным именам. В единичных случаях родители называли мальчиков *Максим-Москва, Мир, Космос, Огнеслав*, а девочек – *Легенда, Челси* [4]. Органы ЗАГСав Санкт-Петербурге зафиксировали такие имена, как *Воин, Горислав, Данте, Ермак, Корнелий, Иеремия, Леонгард, Маресий, Марс, Орфей, Парамон, Север, Сократ, Александр-Норд, Эрислав; Артемида, Сапфира, Вевея, Галатея, Уна, Заряна, Даэллина, Констанция, Лилу, Михайлина, Никалаида, Поликсения, Франция, Ива, Элиадна* [5].

По полученным данным об именах собственных, популярных в России в начале XX и в начале XXI веков, можно сделать следующие выводы:

Имена собственные, популярные в Германии в начале XX и в начале XXI веков, претерпели значительные изменения. Так, библейские (12%), латинские (12%) и греческие (9%) имена в начале XXI века стали в 2 раза популярнее по сравнению с 1900 годом (6%, 6%, 4,5%). Процесс глобализации негативно сказался на популярности германских имен. В 1900 году германские имена составляли 15% популярных имен, а в 2014-2017 гг. только 4%. Миграция, а также кино, телевиденье и интернет способствовали проникновению в немецкий язык заимствованных имен собственных из ранее чуждых языков: датского, ирландского, персидского, голландского, чешского, арабского, американского английского, гаэльского.

Россия пережила в начале XX века много переломных исторических событий, нашедших свое отражение в популярных именах собственных. Церковно-славянские имена, составляющие большую часть популярных имен в 1900 году, становятся после революции непопулярными, греческие и славянские имена, связанные с религией уступают греческим и славянским именам дохристианского периода, в 2014-2017 годах просматривается тенденция к возврату к популярным именам собственным 1900 года: это греческие, церковно-славянские, славянские и скандинавские имена. Это свидетельствует о преемственности культурно-исторического опыта в России на протяжении XX-XXI вв.

Если сравнивать происхождение популярных имен собственных в России и в Германии в начале XX и в начале XXI вв., то можно проследить следующие закономерности:

Германия в большей степени подвержена смене идеологий, влиянию западных (англо-американских), а в начале XXI века и восточных культур, что в свою очередь повлияло на выбор имён для детей.

Россия более консервативна, традиции и национальное самосознание имеют большое влияние на имянаречение в России в XXI веке. Сумев преодолеть экономические и политические потрясения 1990-ых гг.,

демократическая Россия заняла достойное место на международной арене, что не могло не способствовать росту патриотизма и интереса к истории и культуре своей страны у населения.

Список литературы

1. Злыгостев А. История моды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fashion.artyx.ru> (дата обращения: 21.01.2014).
2. Об именах в Германии. Мода, правила и ограничения. Количество имен одного человека и курьезы имен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oermanii.com/2013/06/imena-v-germanii-pr (дата обращения: 21.01.2014).
3. Beliebte–Vornamen.de [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.beliebte-vornamen.de/jahrgang/j2014/top-500-2014>(дата обращения: 21.01.2014)
4. Популярные имена среди новорожденных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zags.mos.ru/stat/imena/imena_d_etei.php (дата обращения: 21.01.2014).
5. Редкие имена зарегистрированных детей. – Режим доступа: <http://kzags.gov.spb.ru/statistics/#11> (дата обращения: 21.01.2014).

УДК 81'42

И. А. Пушкарева
(Россия, Новокузнецк)

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «КУЗНЕЦКИЙ РАБОЧИЙ», НОВОКУЗНЕЦК)

Ключевые слова: региональный медиадискурс, типология периодической печати, городская газета, мемориально-краеведческая функция.

В статье рассматривается специфика функционирования городской газеты в современном коммуникативном пространстве. Материалом для исследования является старейшая городская газета Новокузнецка «Кузнецкий рабочий». Характеристика издания основана на соотнесении его традиционно выделяемых типологических признаков со своеобразием восприятия городской газеты современным читателем и с её лингвоаксиологическими особенностями.

I. A. Pushkareva

(Russia, Novokuznetsk)

**ON THE ISSUE OF THE CITY NEWSPAPER PLACE IN THE
MODERN COMMUNICATIVE SPACE**
(on the material of the newspaper «Kuznetskij rabochij», Novokuznetsk)

Key words: regional media discourse, periodical press typology, city newspaper, memorial and local historical function.

The article examines the specificity of the city newspaper functioning in the modern communicative space. The research material is the oldest city newspaper of Novokuznetsk, «Kuznetskij rabochij». The characteristic of the edition is based on the correlation between its traditional typological qualities, the specificity of the modern reader's perception, and its linguoaxiological features.

Существование городской газеты в современном коммуникативном пространстве связано как со сложившимися в типологии периодической печати характеристиками данного вида издания, так и с влиянием новых тенденций развития медиадискурса. Представим комплексную характеристику городской газеты «Кузнецкий рабочий», учитывая традиционно выделяемые признаки данного изданий, результаты анкетирования, проведённого среди новокузнецких студентов и школьников, и лингвоаксиологическую специфику регионального издания. Городская газета «Кузнецкий рабочий» (ранее – «Сибирский гигант», «Большевик Кузнецкстроя», «Большевицкая сталь», «Сталинское знамя») упоминается в статье В. М. Зиняковой о распространении периодической печати в рабочих районах Западной Сибири (1926–1932 гг.) [4, с. 267], включена в источниковую базу исследования А. Г. Бориным – «для создания комплексной картины формирования города» [1, с. 16].

Городская газета выделяется в типологии периодической печати поаудиторному признаку и, согласно подходу М. В. Шкондина, входит в группу изданий внутрироссийских и международных общностей, существующую наряду с группой общероссийских изданий [10, с. 41–42]. О. А. Воронова говорит о важной коммуникативной роли городской газеты в информационном пространстве города и приводит подтверждающие данные опроса россиян: «Традиционная городская пресса обычно занимает прочные позиции в информационной структуре города и в качестве главного поставщика местной информации пользуется неизменным читательским спросом» [2, с. 61]. Итоги исследования в рамках семинаров для главных редакторов районных и городских газет, проведённого факультетом журналистики МГУ, позволили О. А. Вороновой сделать вывод о том, что «именно близость к читателю определяет “лицо” местной газеты» [2, с. 63]. Разнообразие городских газет связано с их способностью изучать и отражать «местные условия, интересы аудитории», разрабатывать «оригинальную

концепцию, способ подачи материала» [Там же]. О. В. Орлова, изучая миромоделирующий потенциал медиаконцепта «Нефть» в районной прессе Томской области, подчёркивает «гипертрофированный фактор адресата, особую близость с целевой аудиторией» [7, с. 43]. Городская газета «Кузнецкий рабочий» не только с самых первых лет своего существования обсуждает проблемы горожан, публикует письма читателей, но и с 1960 г. организовала общественные приёмы. Газета придерживается позиции активного отклика на обращения читателей в редакцию, проводит собственные расследования и организует акции социальной направленности. Стилистически диалог с читателем воплощается в существовании специальных страниц и рубрик («Почта редакции», «Диалог: читатель – газета – читатель», «Трибуна – люду», «Прямая речь» и др.), в постоянной экспликации темы диалога с читателем в публикациях.

Т. В. Чернышова исследует читательские предпочтения в сфере газетной коммуникации на экспериментальной основе и выявляет круг предпочитаемых и «раздражающих» изданий, причины их предпочтения и неприятия [8, с. 73–88]. Из 45 участников опроса 39 (86,7%) включили в круг своих предпочтений местные и региональные издания. Среди ответов о предпочтениях у участников звучат мысли о региональном колорите издания [8, с. 75]. С другой стороны, Т. В. Чернышова отмечает, что 26% опрошенных в качестве неинтересных для них назвали конкретные издания и «к числу газет, “раздражающих” читателей, относится ряд местных изданий, т.к. их отличает *низкий профессиональный уровень журналистов; “сухой” язык* [8, с. 86]. Среди отрицательных характеристик есть и указание на региональный колорит: *не люблю [«Алтайскую правду»] вследствие <...> «провинциальной» (колхозной) направленности* [Там же].

В выпуске издания «МедиаТренды», посвящённом региональной журналистике, приводятся данные исследования учёных факультета журналистики МГУ «Газеты средних и малых городов России в 2010-х гг.» о тематическом своеобразии региональных изданий [6, с. 3]. Согласно этим данным, «редакторы и журналисты отчётливо осознают проблемы своих городов, интересы местных жителей, их нужды, поэтому выстраивают доминанты в содержательно-тематической модели изданий в соответствии с наиболее неблагополучными сторонами средних и малых городов, их жителей» [Там же]. В исследовании отмечается также стремление изданий средних городов «сохранить культурно-просветительское направление», немалое внимание к «культуре, истории, традициям городов, семье, воспитанию, в том числе патриотическому» [Там же].

Роль городской газеты в социокультурном пространстве региона и страны связана с её историей. Как известно, с установлением советской власти центральные и местные периодические издания превращаются в органы агитации и пропаганды РКП(б), занимающие определённое место в чёткой иерархии советских СМИ. Городская газета «Кузнецкий рабочий» родилась

как рупор индустриализации, в связи со строительством Кузнецкого металлургического комбината. Первый номер городской газеты вышел на площадке Кузнецкстроя 30 марта 1930 года. Старейшая городская газета Новокузнецка прошла путь от рупора индустриализации «Сибирский гигант» до «идейной» областной газеты (данный тип периодического издания выделил Г. Н. Потанин [3, с. 31]), что проявляется не только во внимании к событиям в регионе, но и в концептуальной основе подачи информации в «Кузнецком рабочем» конца XX – начале XXI века.

Данные, полученные в ходе анкетирования, проведённого среди молодёжи Новокузнецка, позволяют сделать вывод о том, что даже в эпоху Интернета городская газета «Кузнецкий рабочий» играет важную коммуникативную роль, что связано как с типологически обусловленным местом городской газеты в системе средств периодической печати, так и с традициями старейшей городской газеты Новокузнецка, с её местом в социокультурном пространстве города и региона. Анкетирование проводилось среди студентов историко-филологического факультета НФИ КемГУ (37 человек, возраст – 17–20 лет; среди анкетировавшихся было 5 студентов-заочников, которые старше 20 лет) и Новокузнецкого индустриального колледжа (57 человек, возраст – 16–18 лет, одна девушка старше 20 лет), а также обучающихся 9-го класса средней общеобразовательной школы № 112 г. Новокузнецка (43 человека, возраст – 15–16 лет). Не вызывает сомнения положительное отношение к газете старшего поколения, сформированное ещё в соответствии с менталитетом XX в., поэтому была поставлена такая цель эксперимента, как исследование отношения к городским газетам (и другим массмедиа) именно современной молодёжи, живущей в эпоху Интернета. Информантам был задан вопрос: «*Какую роль в жизни горожан должны играть городские газеты, городские информационные (информационно-аналитические) сайты?*». Участники анкетирования могли выбрать несколько вариантов и предложить свой вариант ответа. Только 2 информанта-школьника выбрали вариант ответа «*Городские газеты, городские информационные (информационно-аналитические) сайты не нужны*». В остальных случаях участники опроса останавливались на вариантах анкеты, подтверждающих значимость городской газеты в современном коммуникативном пространстве.

Эксперимент показал, что основной коммуникативный запрос информантов, связанный с городскими массмедиа, сочетает установку на получение местной информации с представлением о краеведческой направленности городских СМИ, об их роли в патриотическом воспитании, а также с потребностью в интерактивных формах общения издания и адресата: «*Должны давать полезную информацию о жизни города и края*» (79% от количества опрошенных); «*Должны воспитывать уважение к тому месту, где ты родился и живёшь*» (47%), «*Должны включать горожан в обсуждение важных вопросов*» (45%). Приведём менее частотные ответы: «*Должны*

рассказывать об истории города и края» (41%); «Должны давать полезную информацию о событиях в мире» (39%); «Должны давать полезную информацию о жизни страны» (28%); «Должны знакомить с мыслями умных, интересных людей» (21%); «Должны развлекать» (14%); «Должны развивать вкус» (13%); «Должны помочь понять, что такое хорошо и что такое плохо» (9%). Наименее частотный коммуникативный запрос информантов – функция ценностной ориентации: участники опроса предпочитают формированию оценочной позиции информирование и включение в обсуждение, что позволяет сделать вывод о неприятии адресатом навязывания оценок. Свой вариант ответа предложили 3 информанта: «Рассказывать о мероприятиях, которые будут проходить в городе» (студент-филолог, девушка); «Должны развивать патриотические чувства» (школьник, девушка); «Должны быть кроссворды» (школьник, юноша).

Данные анкетирования позволили также оценить степень известности среди горожан газеты «Кузнецкий рабочий». Как показал опрос, нельзя сказать, что чтение городских газет является постоянным и любимым занятием молодых новокузнецчан. Однако 44% информантов называют городскую газету «Кузнецкий рабочий» среди известных, 20% называют другие городские и региональные издания, 15% сами читают «Кузнецкий рабочий», у 9% информантов «Кузнецкий рабочий» читают члены семьи или знакомые. «Кузнецкий рабочий» выделяется среди других читаемых газет (названия региональных СМИ составителем анкеты не указывались).

Остановимся на некоторых ответах, интересных с точки зрения изучения коммуникативной роли городской газеты. Наряду с общей одобрительной оценкой газеты «Кузнецкий рабочий» (хорошая – 4 ответа, отличная – 1 ответ) в некоторых ответах (у 9 студентов-филологов, 2 студентов-нефилологов и 3 школьников) характеристика конкретизирована: «Написано об успехах города, о театральных постановках, [изложены] политические и экономические новости, [содержится реклама кино и концертов]; «самая информационно богатая газета»; «Описаны важные события из жизни города, есть телепрограмма, прогноз погоды»; «Манера подачи бывает скучновата, суха, хотя [газета] и затрагивает важные проблемы города»; «Знакомит с информацией о событиях, происходящих в городе»; «Интересно»; «Подача материала хорошая, даются разные советы и информация»; «Содержательные статьи, рассказывают о важных событиях как в городе, так и в области»; «Всё доступно изложено, много интересной информации»; «Узнать, что творится в городе»; «Мой дедушка любит читать газету “Кузнецкий рабочий”, он узнаёт таким образом новости и события нашего города»; «Новости, программа». Есть и другая мотивация чтения: «[Члены семьи читают], потому что папе дают их бесплатно на работе»; «Бабушка читает, т. к. не пользуется Интернетом». 11 информантов (студенты-нефилологи) и 5 информантов-школьников не осведомлены о чтении городских газет родными и знакомыми (ответы «Не

знаю», «Не помню», «Не задавался этим вопросом»); 13 студентов-нефилологов отвечают, что родные и знакомые читают городские газеты, но не называют их (например, «Бабушка читает, но не знаю названия», «Бабушка читает, какие не знаю», «Бабушка, дедушка [читают] только которые кладут в ящик»). В 4 ответах юношей (2 студента-нефилолога и 2 школьника) объясняется отрицательное отношение к чтению газет: «Потому что не актуально», «Потому что изобретён Интернет»; «Не читал. Пользуюсь своими источниками»; «Читают, потому что они [газеты], по их мнению, несут полезную информацию. Есть такие люди, но их очень мало». В одном ответе девятиклассника экспрессивно констатировано: «Никто не читает ваших газет».

Итак, городская газета «Кузнецкий рабочий» остаётся рядом с горожанами (прежде всего старшего поколения), опираясь на традиционные формы общения с читателем и усиливая интерактивность с помощью ресурсов современных массмедиа: у газеты есть официальный сайт [5], на котором можно познакомиться с архивом (с 2002 г.) и свежим номером, представленным на главной странице анонсами материалов. На сайте использована выразительность креолизованных текстов, ведутся блоги читателей, есть возможность поделиться новостью и оставить комментарий, узнать о проводимых газетой конкурсах.

Городская газета сохраняет особое место в социокультурном пространстве региона, поскольку представляет специфический дискурс – региональный медиадискурс, семантико-стилистическая специфика которого обусловлена комплексом экстралингвистических факторов: исторических, географических, этнических, экономических, административно-территориальных. Лингвоаксиологическое своеобразие регионального медиадискурса основано на взаимодействии двух составляющих его аксиосферы – надрегиональной и собственно региональной. Аксиологическая специфика регионального издания определяется мемориально-краеведческой функцией, которую успешно реализует городская газета «Кузнецкий рабочий». Г. Н. Швецова-Водка, опираясь на подход к документу и книге П. Отле (1934), характеризует мемориальную функцию как одну из функций документа, которая связана с его назначением в системе социальных коммуникаций «быть “внешней памятью” человека и человечества в целом» [9, с. 92]. Тексты городской газеты не только реализуют типологические коммуникативные особенности газетно-публицистических текстов, но и выполняют специфическую для регионального медиадискурса мемориальную функцию, основанную на краеведческом подходе: запечатлевают настоящее города, хранят память о его истории, восстанавливают связь времён и поколений. Мемориально-краеведческая функция в региональном медиадискурсе сопряжена с базовой для газетно-публицистического стиля функцией социальной оценки, имеющей в данном случае этическую и телеологическую основу. Приведём текстовую иллюстрацию из очерка о В. С. Пилипенко: *До*

конца февраля в фойе библиотеки имени Н.В. Гоголя будет экспонироваться фотовыставка Владимира Пилипенко «Мой город». Владимир Семенович – научный сотрудник Литературно-мемориального музея Федора Достоевского – человек в городе известный <...>. Выставка «Мой город» уверенно продолжает однажды выбранный им курс (с удовольствием увидел фотографии, показанные им на предыдущих выставках – они эту связь убедительно демонстрируют). Совершенно очевидно, что Владимир Пилипенко любит свой город, считает – не без оснований – одним из красивейших в России. И это, простите за парадокс, влияет на экспозицию не самым лучшим образом: взгляд влюбленного мешает навести резкость <...>. Но, повторяю, это от большой любви. От желания подать свой город в максимально выгодном свете: в ночных огнях, в красотах архитектуры (тут есть чем гордиться)... И он имеет полное право видеть свой город глазами полными любви. Владимир Семенович посвятил выставку 400-летию города и собственному 70-летию <...> (В. Немиров, 19.01.2018; материал сопровождается фото юбиляра и города).

Как видим, за материалом городской газеты стоят концепт малой родины, гипертема города, идея сохранения предметно воплощённых ценностей, что проявляется в разработке краеведческих доминант, подборе материала о регионе, городе и горожанах, в системе рубрик газеты, в высокой диалогичности публикаций.

Список литературы

1. Борин, А. Г. Формирование городского образа жизни в индустриальном городе (на материалах города Сталинска 1929-1941 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2010. – 28 с.
2. Воронова О. А. Местная газета: модели и типы // Типология периодической печати: учеб. пособие / под ред. М. В. Шкондина, Л. Л. Реснянской. М.: Аспект Пресс, 2007. С. 60-78.
3. Жиликова Н. В. Журналистика города Томска (XIX – начало XX века): становление и развитие: монография / науч. ред. Л. П. Громова, Н. М. Дмитриенко. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – 446 с.
4. Зинякова В.М. Распространение периодической печати в рабочих районах Западной Сибири (1926–1932 гг.) // Сибирь в истории России (к 100-летию Зинаиды Георгиевны Карпенко): материалы регион. науч. конф. (Кемерово, 29 сентября 2006 г.) / отв. ред. В. А. Волчек, А. М. Адаменко. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. С. 266-272.
5. Кузнецкий рабочий – новокузнецкая городская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kuzrab.ru> (дата обращения: 02.02.2018).
6. МедиаТренды. 2015. № 5 (54). С. 3-13.
7. Орлова О.В. Нефть: дискурсивно-стилистическая эволюция медиаконцепта: монография / О. В. Орлова. Томск: ТомСувенир, 2012. – 224 с.

8. Чернышова Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России: монография / науч. ред. и предисл. Н. Д. Голева. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 296 с.

9. Швецова-Водка Г.Н. Общая теория документа и книги: учеб. пособие. М.: Знание; Киев: Рыбари, 2009. – 487 с.

10. Шкондин М.В. Периодическая печать: системные основы типологии // Типология периодической печати: учеб. пособие / под ред. М.В. Шкондина, Л.Л. Реснянской. М.: Аспект Пресс, 2007. С. 10-46.

УДК 81.22

И.А. Славкина, Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева
(Россия, Лесосибирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОЦЕССА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ОТДЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: региональная самоидентификация; индивидуальная языковая личность; маркеры региональной самоидентификации.

Аннотация: Предметом исследования явились способы отражения и лингвистического выражения региональной самоидентификации в речевом поведении отдельной языковой личности. Материалом исследования послужили записи текстов интервью с жительницей сибирской провинции; текстов бесед с бывшими односельчанами; протоколы наблюдения за речевым поведением информанта.

Языковая личность – одно из центральных понятий современной лингвистики, что соответствует антропоцентрической направленности современного языкознания (А.А. Леонтьев, Ю.Н. Караулов и др.). По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: 1) степенью структурно-языковой сложности; 2) глубиной и точностью отражения действительности; 3) определенной целевой направленностью [5, с. 15].

Ю.Н. Караулов представил лингво-когнитивную структуру языковой личности. В качестве составляющих языковой способности автор выделяет:

- вербально-семантический (или вербально-грамматический, или ассоциативно-вербальный) уровень, предполагающий владение естественным языком;

- когнитивный уровень, основывающийся на когнитивной деятельности языковой личности, в результате которой человек приходит к определенному решению или знанию. Знание – это не собрание случайных фактов, а набор сведений, объединенных в определенную упорядоченную систему;

- прагматический уровень, проявляющийся в способности построить сообщение, выразить свое отношение к сообщаемому, к участникам коммуникативной ситуации, а также обозначить свою роль в ней, выразить свое «я» [5, с.53].

В.В. Красных, характеризуя языковую личность, говорит о ней как о совокупности трех «личностных» феноменов: человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность, охватывающая как порождение, так и восприятие речевых произведений; языковая личность – как личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений; речевая личность – как личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и

осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно-лингвистических, так и экстралингвистических) [6, с. 22].

Понятие «языковая личность» предполагает рассмотрение каждого носителя языка в качестве уникального объекта изучения. Однако в сходных, или в однотипных, коммуникативных ситуациях люди ведут себя одинаково. Это связано с тем, что говорящие в своем индивидуальном речевом поведении демонстрируют общие особенности группового речевого поведения: отдельный носитель языка «как бы фокусирует в себе черты коллективных языковых личностей» [4, с. 114]. Например, житель города одновременно может выступать как языковая личность горожанина, языковая личность студента-словесника, как гендерная языковая личность и т.д.

Таким образом, возможно выделение совокупной языковой личности, которая отражает типичные черты речевого поведения определенного языкового коллектива (русская языковая личность, языковая личность школьника, сельского жителя и т.д.), и индивидуальной языковой личности (идиолектная языковая личность). Языковая личность как совокупный объект и как конкретный носитель данного языка не существуют друг без друга и представлены как две стороны одной медали. Как справедливо отмечает В.С. Юрченко, «абстрактный говорящий репрезентируется через конкретного говорящего, но тождества между ними нет, как нет тождества между сущностью и явлением, языком и речью» [12, с. 5].

Предметом рассмотрения данной статьи выступает речевое поведение индивидуальной языковой личности как один из способов отражения региональной самоидентификации. Респондентом явилась уроженка Мотыгинского района Мария Николаевна И., родившаяся в с. Денисово Мотыгинского р-на Красноярского края в 1936 г. Родители Марии Николаевны, старшие сестры и братья были раскулачены и высланы из центральной России в Сибирь. С 1957 г. Мария Николаевна работала учителем начальных классов в школе п. Первомайск Мотыгинского р-на. Речевое поведение избранной языковой личности представляет определенный научный интерес в аспекте проблемы отражения региональной самоидентификации, поскольку Мария Николаевна в силу профессиональной деятельности является носителем литературного языка, и в то же время в ее речи активно проявляются диалектные и региональные элементы.

Региональная самоидентичность отражает изменения в понимании индивидами себя, своего места в мире и многообразие процессов глобализации или локализации и их культурных, политических, экономических эффектов. А.А. Анисимова, О.Г. Ечевская называют территориальную (региональную) идентичность «культурным феноменом, отражающим взаимодействие глобальных тенденций или локальных откликов на них; биографическим проектом (результатом не только переосмысления территории и ее границ, но и способа взаимодействия с территорией, истории

проживания индивида на территории и за ее пределами); политическим проектом (в широком смысле слова), поскольку представляет собой один из видов «новой солидарности», способ публичного заявления общности о себе с целью признания отличий, культурной специфичности, социальных и экономических прав» [1, с. 43].

Вопросы самоидентификации жителей Приенисейской Сибири рассмотрены в ряде работ. Так, описаны особенности языковой картины мира сибиряков [2; 10], охарактеризованы специфические черты литературы и фольклора региона [3; 7], выявлены маркеры региональной самоидентификации [8; 9; 11]. Вместе с тем проблема самоидентификации отдельной языковой личности не получила в научной литературе должного освещения. Хотя стоит признать, что в языковой личности проявляются и психические, и социальные, и этнические, и региональные особенности, но преломленные через ее язык, дискурс.

Изучение процесса территориальной самоидентификации языковой личности возможно через анализ речевого поведения. Материалом исследования послужили записи текстов интервью с Марией Николаевной И.; текстов ее бесед с бывшими односельчанами; протоколы наблюдения за речевым поведением информанта.

Анализ записи интервью с Марией Николаевной позволяет сделать вывод, что в ее картине мира «сибиряк» отличается от жителей других территорий: *«Сибиряк ведь он крепкий, здоровый, честный, порядочный, самостоятельный мужик, умеет рыбу добыть и медведя убить. В лесу выжить. Всегда в моде и почете. Их всегда в войну в разведывательные отряды брали, они ведь честные, крепкие, порядочные. Этим и отличаются от других: порядочностью, силой, деловыми качествами»*. Примечательно, что вопрос звучал «Кто такой сибиряк?». Информант же скорее отвечал на вопрос «Сибиряк, какой он?», перечисляя типичные, стереотипные представления о жителях Сибири. Указанные характеристики соотносятся со многими составляющими обобщенного образа русского мужика, богатыря.

Отмечая отличия жителей Мотыгинского р-на от других сибиряков, Мария Николаевна обращала внимание в большей степени на речевые особенности населения соседних территорий: *«Рыбинцы, мотыгинцы, денисовские – у нас свои разговоры: чо, пошто, да зачем, да куды ты. Были у нас свои поговорки и присказки: не отпадет голова – прирастет борода; отдохнем, когда сдохнем; по колено в навозе – по локоть в масле. В окружности так все разговаривали. А кежемцы, богучанцы – те смешно разговаривали, тянули. Я в Енисейске училась с ними, так когда они отвечали, смешно было. А потом год прошел, и ничего, научились говорить. А сначала заходят и спрашивают: люmineва каштрюля эш (алюминиевая кастрюля есть?). Тожэ сибиряки, рыбаки, грибки, рыжики лопатами брали. А у нас-то грибов не так было, как у них»*. Как видим, ни поведенческих, ни личностных отличий информантом названо не было, более того она указывает

на то, что жители соседних территорий тоже сибиряки. Однако употребление в ее речи местоимений позволяет утверждать, что она неосознанно относит сибиряков из других районов к разным полюсам дихотомии «свой - чужой». Ср.: *«те смешно разговаривали», «у них свои поговорки»; «у нас свои разговоры»; «у нас грибов не так было»*. Неосознанно «свое» изначально воспринимается как лучшее и правильное. Ср.: *«через год научились разговаривать»*.

В ходе беседы мы задали вопрос «Чем же хорош Мотыгинский район? Посоветовали бы вы жить в Мотыгинском районе?». Анализируя ответ информанта, стоит отметить, что социальные факторы, факторы материального благополучия оказываются абсолютно не значимы для нее (хотя в настоящее время Мотыгинский район испытывает известные трудности, свойственные малым провинциальным территориям). Важными для Марии Николаевны оказываются порядочные, хозяйственные, приветливые люди и удивительная природа: *«Езжайте. Живите. Тут красивая река Ангара, чистая, прозрачная. Народ приветливый, всем поделится, встретит хорошо, хозяйственный, смекалистый, хваткий, бесхитростный... Вот похвастаюсь вам. Мне Клавдия Дмитриевна звонит, она кежемская, и говорит: «Вы, мотыгинские, так отличаетесь, вы такие деловые, смекалистые. А мы разявые, такой хватки нет». А то! Мы же столько рек переплывали, по волнам ныряли. Вот и смелые, отчаянные люди!»*. Подобные рассуждения позволяют заключить, что в представлении данной языковой личности качества жителей того или иного региона во многом определяются природными условиями.

На наш взгляд, представляет интерес ответ Марии Николаевны на вопрос «Что такое для вас Родина?». В картине мира Марии Николаевны понятие «родина» – это не только территория, где родился и вырос, но и определенный период жизни – детство: *«Родина – это место, где родился, вырос, твоя земля, родители... Я выросла в этой деревне (Денисово). Подруга, она в Красноярске жила, умерла уже, вот как жизнь сложилась...позвонит, бывало, и начнем с ней: вот бы встретиться, все тропинки наши пройти, на кладбище сходили бы, в Ангаре искупались... Помню, как рыбачили, как карасей ловили, как я до горя червей боялась... Цветы, незабудки, это все такое родное.... Этот луг как зацветет жарками и незабудками.... Отчий дом... Расскажу сейчас историю. Помню, Людмила Андреевна вызвала к доске Гошу Бакулина и спросила: «Какая столица нашей Родины?», он думал, думал, а потом ответил: «Рыбная» (смеется) (прим. авт.: с. Рыбное Мотыгинского р-на). А то и была наша столица. У нас же там почта была...»*. Таким образом, родина в представлении анализируемой языковой личности предстает как нечто идеальное, наполненное яркими воспоминаниями. Интересно, что в данном случае отсутствуют признаки национальной самоидентификации, но явно представлены элементы локальной, «местечковой» самоотнесенности [11].

Записи бесед с бывшим односельчанами позволяют заключить, что Мария Николаевна охотно поддерживает темы, касающиеся прошлого и настоящего Мотыгинского р-на. Одним из маркеров локализации пространства, проявляющемся в ее речи, можно считать использование таких лексических единиц, как *здесь, эти, этот*, переводящих объекты, события из разряда общих в разряд частных, наблюдаемых одновременно как автором, так и слушателем. Примечательно, что в настоящее время Мария Николаевна проживает в г. Лесосибирске, однако в своем повествовании относительно Мотыгинского р-на использует определенные лексико-грамматические показатели, отражающие ее сопричастность к родному селу: *тут, здесь, у нас: «Поселок в 1954 году построился, но здесь даже в войну было несколько домишек»; «Ссылных в поселке у нас было много. Артистка была, пьесы с нами ставила. Дождя нет, а она с зонтиком ходила, от солнца закрывалась»; «Красные пришли в нашу Рыбинскую». Используя разновидность местоименных слов, языковая личность мыслит и чувствует себя частью территориальной (локальной, региональной) и духовной общности.*

Обращает на себя внимание включение в повествование различных типов онимов: антропонимов (*«Красные пришли, командиром у них Нил был»; «Артистка наша, Козыра, фамиль у нее такая, как мама моя говорила, дом на берегу построили. Валя ее знает»*), гидронимов (*Енисей, Ангара, Тасей, Удерей*), эргонимов (*Тасеевская сплавная контора, Слюдрудник, Машуковский леспромхоз, колхоз «Восток», колхоз «Спартак», совхоз «Чистяки», совхоз «Решающий»*), дромонимов (*Кондаковский тракт, Тасеевский тракт, Денисовская дорога, Пашина дорога, Медвежья тропа*), агроонимов (*Четверковские покосы, Кондаковские покосы*), оронимов (*скала Скородум, Гребень*), ойконимов (*поселки Первомайск, Рыбное, Денисово, Покукуй, Погорюй, Потоскуй, Зайцево, др.*). Вышеуказанные онимы можно обозначить как единицы региональной прецедентности, т.е. значимые для языковой личности в когнитивном и эмоциональном отношении, отражающие общие, фоновые знания, объединяющие представителей региона. Подобные онимы могут рассматриваться как отражение регионального сознания говорящего, в данном случае можно говорить о региональной прецедентности как об одном из устойчивых способов выражения ключевых слов смыслового поля региональности, территориальности. Проявлением подобной региональной прецедентности можно считать диалектную лексику: *«По весне такая растатуиха у нас»; «Занесла с веранды мясо, лежит три часа, конечно, забыгало»; «Может, сделал бы по-другому, да-к тяму не хватает». Диалектной особенностью грамматического характера можно считать особенности склонения имен собственных: *«Он родом из Мотыгиной» (поселок Мотыгино); «Уедет в свою Денисову» (поселок Денисово).**

Наблюдая за речевым поведением информанта, возможно отметить, что повествование о Мотыгинском р-не сопровождается указательными жестами,

отражающими принадлежность к чему-либо или, напротив, некую дистанцированность.

Анализ речевых особенностей отдельной языковой личности позволяет заметить, что понимание своего места в мире, оценка пространственной общности проявляются как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Наиболее частотными и показательными в аспекте самоидентификации языковой личности являются употребление диалектной лексики, включение в текст высказывания лексических единиц региональной прецедентности, использование лично-притяжательных местоименных слов. Обращаясь к указанным лингвистическим средствам, языковая личность осознанно или неосознанно мыслит и чувствует себя частью региональной (локальной) и социокультурной общности.

Таким образом, речевое поведение отдельной языковой личности репрезентирует особенности ее региональной самоидентификации как на вербально-семантическом, так и на когнитивном и прагматическом уровнях.

Список литературы

1. Анисимова А.А., Ечевская О.Г. Сибирская идентичность: предпосылки формирования, контексты актуализации: Монография. Новосибирск: НГУ, 2012. 176 с.
2. Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Лобарева В.С. Ассоциативные поля как воплощение региональной самоидентификации // Инновационные технологии научного развития: сборник статей международной научно – практической конференции. Уфа, 2016 г. С. 83-84.
3. Веккессер М.В., Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проявление региональной самоидентификации автора в поэтическом дискурсе // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27). С. 120-134.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: «Лабиринт», 1998. 114с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
6. Красных В.В. Основы психолингвистики теории коммуникации: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
7. Мазурова Н.А., Зырянова О.Н., Бахор Т.А. Дендрологические образы как форма проявления региональной идентичности в творчестве поэтов Красноярского края // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27). С. 195-207.
8. Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккессер М.В. Социолингвистический портрет школьников - подростков как речевой маркер региональной идентичности // Успехи современной науки. 2016, №9, том 4. С.47-50

9. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Веккесер М.В. Вербальные маркеры региональной идентичности (на материале современных чоконимов) // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27). С.227-243.

10. Фельде О.В. Образ Америки в языковом сознании жителей Средней Сибири (по данным психолингвистического эксперимента) // НОМО COMMUNICANS: Человек в пространстве межкультурных коммуникаций: коллективная монография / под ред. Кристины Янашек, Йоланты Митурска-Бояновской. Щецин, GRAFFORM, 2012. С.201-218.

11. Шмульская Л.С., Славкина И.А., Веккесер М.В., Мамаева С.В. Отражение территориальной идентичности в письменных работах школьников // Успехи современной науки. 2016. №9 (4). С. 67-69.

12. Юрченко В.С. Космический синтаксис: Бог, Человек, Слово. Лингво-философский очерк. Саратов : СГПИ, 1992. 136 с.

УДК 811.1.374

В. В. Шаповал
(Россия, Балабаново)

КРИТИКА СЛОВАРЯ И ГИПОТЕТИЧЕСКОЕ ПОДСТАНОВОЧНОЕ ПРОЧТЕНИЕ

Ключевые слова: критика словаря, написание диалектизма или редкого слова, ошибка прочтения, верификация.

Ошибки, возникающие в рукописных лексикографических материалах, являются своеобразным объектом проверки. Обычно рассматривается несколько способов исправления. Проверка каждой версии занимает время. Поэтому разумно систематизировать опыт проверки для будущего использования и проверять запись сначала на наличие более часто встречающиеся ошибки прочтения. Основываясь на этих ожиданиях процесс проверки можно сделать более эффективным.

V. V. Shapoval
(Russia, Balabanovo)

DICTIONARY CRITICISM AND HYPOTHETIC SUBSTITUTIONAL READING

Key words: dictionary criticism, spelling of a dialectal or rare word, misreading, verification.

Misreadings occurred in handwritten lexicographic materials is a very peculiar object of verification. There are usually several ways of how to correct a misread word. Verification of each version takes a while. So, it is fully reasonable to systematize experience of the verification in order to use it in the future. Some most often happened cases of misreadings should be verified first. Basing on these expectations the process of verification should be more efficient.

Говоря о причинах возникновения ошибок в записях слабо документированных слов, следует констатировать, что ошибки в записях таких слов возникают по причине слабого знакомства со словом и в первую очередь касаются пар графем со слабой различимостью. Описание системы письма с использованием понятия *графема* позволяет формализовать описание условий возникновения ошибки идентификации графического знака. Важным является различение уровня инвариантов-графем и ряда вариантов их манифестаций [10, с. 260]. Однако чёткого описания рукописного текста в терминах оппозиций и позиционных нейтрализаций не существует.

Рассмотрим механизм возникновения ошибки на материале строчных букв. Мы исходим из того, что в настоящее время русский алфавит содержит 33 графемы. Для записи слова используются также дефис, реже апостроф, и – как маркер внешних границ слова – кавычки. Таким образом, в каждой позиции (в условном «квадрате» – месте потенциального знака или пробела) при чтении русского слова читатель может ожидать один из 37 символов: одну из 30 букв в любой позиции; Ъ, дефис, апостроф – не в соседстве с пробелом, Ы, Ь, а также открывающие кавычки – не после пробела, и закрывающие кавычки – не перед пробелом. В рамках предложенной модели анализа нейтрализации графем нами и осуществляется обоснование вероятного пути поиска правдоподобного чтения малознакомого или нечётко записанного слова. Важно, что далеко не все буквы в равной степени подвержены визуальным нейтрализациям. Нейтрализация понимается как утрата различительных признаков, ср.: «Не выходя за пределы оптических, т. е. писанно-зрительных, представлений, альтернируют (чередуются) между собою видоизменения одного и того же обособленного графического представления,» – писал И.А. Бодуэн де Куртенэ [1, т. 2, с. 215–216]. Можно определённо говорить о том, что каждая пара букв характеризуется своими показателями различительной надёжности (различимости).

Далее обсуждается различие между, условно говоря, близкими к идеалу надёжности прописями и взрослым («беглым») письмом. С.А. Рейсер относил изучение последнего вида письма к объекту *неографии*, понимаемой как палеография нового времени [11]. (Здесь нельзя не остановиться на случайно возникшей терминологической омонимии, потому что другое значение термина *неография* – словарное описание неологизмов, см., например, [16]).

В «беглом» почерке не всё одинаково неразборчиво. Обычно такие пары букв, как *т* и *ь* или *ж* и *ч*, не смешиваются, а пары *г* и *ч*, *г* и одномачтовое *т*,

ж и трёхмачтовое *т* смешиваются довольно регулярно. Условия и границы большинства подобных нейтрализаций интуитивно ясны грамотному большинству, но не описаны. Кроме того, при работе с конкретным современным почерком (как и со старой скорописью) большое значение приобретает «вчитанность», практическое знакомство с индивидуальными особенностями упрощения букв и их лигатур (связок).

Практическое значение для решения задачи описания графических нейтрализаций приобретает противопоставление графемы как инварианта и её варьирующихся реализаций: «При этом напомним, что обнаруженная <то есть реализовавшаяся> графема становится буквою, точно так же как и обнаруженная фонема становится звуком» [1, т. 2, с. 214]. Именно об инварианте речь идёт, когда Бодуэн указывает на неразложимость: «Вообще характеристическим признаком фонем следует считать их разложимость, характеристическим же признаком графем их неразложимость» [1, т. 2, с. 213]. В.Н. Сидоров в беседе с сотрудниками Института русского языка в июне 1967 г. подобным образом, обратившись к противопоставлению описания и функционирования, акцентировал делимость-неделимость как качество фонемы: «Но если мы говорим о фонеме как знаке, то фонема не только не членится на более мелкие части, но по существу вы из неё не можете выделить её составляющих, её акустических элементов. Это нечто целое. Это неделимое качество. Вас, наверное, это всё пугает и кажется чем-то неестественным» [12, с. 18]. Действительно, визуально общего между *A* и *a* мало, несмотря на их функциональное единство. Однако это не означает неразложимости вариантов графемы на черты или иные элементы, или запрета на анализ графического знака не только как визуального статического образа, но и как воспринимаемого динамически результата дискретного моторного действия.

Прежде всего мы рассматриваем строчные варианты рукописных букв в их образцовом начертании в прописях. Причин такого выбора несколько.

В качестве вывода, имеющего прикладное значение для более ясного понимания причин возникновения ошибок прочтения, сформулируем уточнение: различимость вариантов графем, количественно оцениваемая по представленности групп графем с определёнными визуальными различительными признаками в составе алфавита, с одной стороны, и по представленности тех же групп графем в тексте, с другой стороны, могут в большей или меньшей степени отличаться. Это важно учитывать при исправлении прочтений слов, поскольку они являются элементами текста.

Грамматологическая основа для описания процесса смешения букв и групп букв в записях слабо документированных слов, по нашему мнению, была разработана в 1964 году, когда вышла в свет книга «Опыт описания русского языка в его письменной форме», в которой первая глава, написанная Т.М. Николаевой, была посвящена анализу графических средств русского языка [3, с. 9-33]. Это формализованное описание по своему замыслу направлено на создание основ для опознания текста при помощи ЭВМ, однако

оно перспективно и для наших целей, поскольку задаёт непротиворечивые принципы формализации образцовой записи (прописей). Анализ каждого случая сомнительной записи предполагает мысленное пошаговое движение от образцовой записи (прописей) и фиксацию трансформаций, приводящих к реальному взрослому почерку в одной из его бесчисленных разновидностей. Однако же при различении больших и малых букв дело представляется более сложным: хотя ассоциации с представлениями произносительно-слуховыми остаются одни и те же, но зато меняются ассоциации с представлениями морфологическими и семасиологическими» [1, т. 2, с. 215].

К этому следует добавить, что типографский курсив во многих отношениях сходен с рукописным шрифтом, поэтому наиболее распространённые смешения курсивных букв не совпадают с типичными для прямых типографских шрифтов визуальными нейтрализациями, в этом отношении они зачастую в заметно большей степени напоминают рукописные буквы.

Т.М. Николаева в составе заглавных букв печатного варианта предлагает различать пять рангов по степени структурной сложности [3, с. 14]. Для задач нашего исследования чаще всего и в наибольшей степени привлекалась та часть графической системы русского языка, которая включает строчные рукописные буквы и содержит формализованное описание процесса их порождения, учитывающего сочетание их дифференциальных признаков.

Наиболее сложным оказалось формализованное описание именно рукописных строчных букв, и это несмотря на то, что в рассматриваемой работе анализировалась наиболее стабильная и фактически идеальная версия русских строчных букв, встречающихся в рукописном тексте. «В качестве эталона были взяты прописи» [3, с. 16, прим. 4]. Дополнение исходной схемы нами для формализованного описания нейтрализации графем в записях слабо документированных слов по необходимости было вызвано тем, что реальный почерк описывается заведомо сложнее, чем прописи. Это объясняется, в частности, тем, что он является вторичной и более простой графической системой. Кроме того, нам потребовалось включить в описание некоторые дополнительные буквы, вышедшие из употребления после 1917 г.

Кроме дополнения репертуара элементов, из которых складываются строчные рукописные буквы, для целей данного исследования необходимо ещё и описание нейтрализаций различий между данными элементами. Как отмечает Т.М. Николаева, «многие элементы употребляются для формирования одной единственной буквы» [3, с. 18]. Эта расточительность по-разному, но весьма решительно корректируется в практике «взрослого» письма, что приводит к заметному уменьшению числа базовых элементов и упрощению их начертаний, а также и к либерализации вариативности при изображении и идентификации этих элементов. Упрощением и сокращением репертуара базовых элементов достигается ускорение письма. Однако за это упрощение приходится платить читателю, вынужденному мириться с

усложнением правил сегментации записи слова на буквы и вообще неоднозначностью записи.

В описании процесса нейтрализаций различий между исходными элементами букв мы тоже можем опираться на цитируемое исследование, но вынуждены идти несколько дальше, поскольку имеем дело не с отдельными графемами, а их сериями, использованными для записи слова. И.И. Ревзин в предисловии от редактора к монографии «Опыт описания русского языка в его письменной форме» отмечал: «К сожалению, в книге отсутствует раздел, соответствующий разделу «Фонология». Этот пробел будет восполнен публикацией отдельной работы о законах сочетаемости русских графем» [3, с. 7–8]. (Видимо, эту лакуну отчасти заполнила позднее работа В.Н. Топорова «Материалы для дистрибуции графем в письменной форме русского языка» [14, с. 65–143].) Судя по всему, этот план не был реализован. Фрагмент описания правил сочетаемости русских графем мы вынуждены будем воссоздать самостоятельно на нашем материале, поскольку очевидно, что в заметной мере именно от сочетаемости элементов в составе слова зависят как формы упрощения письменных знаков, которые могут приводить к смешению букв и групп букв, так и читательские ожидания, определяющие очерёдность проверки пробных (гипотетических, подстановочных) прочтений.

Покажем на примерах, как формализация описания нейтрализации помогает представить разрозненный материал в виде компактной схемы. Сегмент из трёх элементов типа *l l l* или *e e e* может прочитываться в разных окружениях по-разному (нередко неправильно), примеры с комментарием представлены ниже:

1) «**Жпо́дка**, и, ж. Кофта на вате» [13, вып. 9, с. 218], А.Ф. Журавлев комментирует: «Несомненное неправильно прочитанное *исподка*» [7, с. 190].

2) «**Миймо́лость**, и, ж. [удар. так?]. ... жимолость голубая. **Арх.**, Слов. карт. ИРЯЗ» [13, вып. 18, с. 166]; А.Ф. Журавлев исправляет: [8, с. 274].

3) «**Омеж**, а и у, м. [удар. ?]. Снежный сугроб возле дома. **Север.**, Барсов.» = *омёт* '9. Сугроб возле изгороди и т.п.' (**Олон.**, **Петрозав.**); А.Ф. Журавлев корректирует: [9, с. 277].

4) «**Шнажъ** – водка. Торопецъ» [6, с. 1006], видимо, в смоленском словаре В.Н. Добровольского представлено смешение *ж* – *пс*, ср. нем. *инапс*.

5) *до́тлый* 'хитрый, дощлый' [13, вып. 8, с. 154] < *до́шлый*, по мнению А.Б. Страхова [14, с. 272].

6) *глубо́нька* 'шубо́нька': у Лескова в сказке «Час воли Божией»: «**ГЛУБО́НЬКА**, -и, ж. <без толкования> ... *нахватил себе на плечи королевскую глубинуку...*», цит. по словарю Е.В. Гаевой [4, т. 1, с. 351], по нашему мнению, правильно: *шубо́ньку* 'шубку'. Ср.: «А нахватил он ведь кунью шубочку, собольюю» [2, т. 4, с. 417], см.: [17, с. 293].

7) *пакма* < *пакша* 'рука': «**Пакма**, ы́, ж. Рука. **Вят.**, 1848. || Кисть руки [?]. Даль [без указания места, с примеч. «в Слов. Акад. Полагаю ошибочно п а к ш а»]» [13, вып. 25, с. 158].

8) *зачелебарить* ‘зачембарить’: «**ЗАЧЕЛЕБА́РИТЬ** (*зашарова́рить?*) смысл: подвязать шинель, как шаровары, для тепла» [5, т. 1, с. 1652], по нашему мнению, от *чембары* ‘шаровары’.

Таким образом, для организации эффективной проверки и восстановления правильного прочтения рабочей записи чрезвычайно важно определить рациональную очерёдность проверки пробных (гипотетических, подстановочных) прочтений сомнительной фиксации малоизвестного слова.

Список литературы

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1-2. М.: Изд-во АН СССР, 1963.
2. Былины: В 25 т. / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). СПб.: Наука; М.: Классика, 2001-2004.
3. Волоцкая З.М., Т.Н. Молошная, Т.М. Николаева. Опыт описания русского языка в его письменной форме. М.: Наука, 1964.
4. Гаева Е.В. Гости из прошлого: Словарь редких слов. В 3 т. Т. 1: А–Й; Т. 2: К–Посутяжничать; Т. 3: Посхимиться–Я. М.: ИНФРА-М, 2014.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х тт. СПб.; М.: Т-во М.О. Вольф, 1904-1907.
6. Добровольский В.Н. Смоленский областной словарь. Смоленск: Тип. П.А. Силина, 1914.
7. Журавлёв А.Ф. Лексикографические фантомы. 1: СРНГ, А–З // *Dialectologia slavica*: Сборник к 85-летию Самуила Борисовича Бернштейна: Исследования по славянской диалектологии. 4. М.: [ИСл РАН], 1995. С. 183–193
8. Журавлёв А.Ф. Лексикографические фантомы. 3. СРНГ, Л–М // Слово во времени и пространстве (К 60-летию профессора В. М. Мокиенко). СПб.: Фолио-Пресс, 2000. С. 265–282.
9. Журавлёв А.Ф. Лексикографические фантомы. 4: СРНГ, Н–О // Исследования по славянской диалектологии. 7. Славянская диалектная лексика и лингвогеография. М.: [ИСл РАН], 2001. С. 265–281.
10. Маслов Ю.С. Введение в языкознание – 6-е изд. СПб.: Фил. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2007.
11. Рейсер С.А. Русская палеография нового времени: (Неография): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1982.
12. Сидоров, В.Н. О московской фонологической школе // Развитие фонетики современного русского языка. Фонологические подсистемы. М.: Наука, 1971. С. 7–19.
13. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–24. М.; Л.: Наука, 1965–1989. Вып. 25. СПб.: Наука, 1990.

14. Страхов А.Б. По страницам Словаря русских народных говоров (замечания, поправки, соображения) // *Palaeoslavica*. Cambridge, 2004. Vol. XII. № 1. С. 254–324.

15. Топоров В.Н. Материалы для дистрибуции графем в письменной форме русского языка // *Структурная типология языков*. М.: Наука, 1966. С. 65–143.

16. Шаповал В.В. Мнимые неологизмы в жаргонных словарях // *Русская академическая неография*. Мат. междунар. конф. ИЛИ РАН. СПб.: Изд-во «Лема», 2006. С. 177–179.

17. Шаповал В.В. [Рец.:] Е.В. Гаева. Гости из прошлого: Словарь редких слов. В 3 т. М.: ИНФРА-М, 2014 // *Русский язык в научном освещении*. № 1 (29). М., 2015. С. 291–297.

УДК 81.22

Л. С. Шмульская, И. А. Славкина, С. В. Мамаева
(Россия, г. Лесосибирск)

**ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ ПРОЦЕССА
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ
ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)**

Ключевые слова: региональная идентичность, региональные печатные средства массовой информации, маркеры региональной идентичности.

Предметом исследования явились способы отражения и лингвистического выражения территориальной идентичности в печатных региональных средствах массовой информации. Материалом изучения избраны печатные издания Приенисейского региона: «Заря Енисея» (городская общественно-политическая газета города Лесосибирска), «Ангарский рабочий» (общественно-политическая газета Мотыгинского района), «Енисейская правда» (общественно-политическая газета г. Енисейска и Енисейского района), «Заря» (общественно-политическая газета Пировского района Красноярского края), «Северо-Енисейский вестник» (муниципальная газета Северо-Енисейского района), «новая жизнь» (Казачинская общественно-политическая газета Красноярского края).

L. S. Shmul'skaya, I. A. Slavkina, S. V. Mamaeva
(Russia, Lesosibirsk)

**VERBAL MARKERS OF THE PROCESS SELF-IDENTIFICATION
(ON THE MATERIAL OF REGIONAL PRINTED MASS MEDIA)**

Keywords: regional identity, regional printed mass media, markers of regional identity.

The ways of reflecting and linguistic expression of territorial identity in the printed regional mass media were the subject of the study. The printed publications of the Yenisei region: "Zarya of the Yenisei" (socio-political newspaper of the city of Lesosibirsk), "Angarsky Rabochiy" (socio-political newspaper of Motygin'sky district), "Yeniseiskaya Pravda" (Yeniseisk and Yeniseisky district socio-political newspaper), "Zarya" (social and political newspaper of Pirov'sky district), "Severo-Yeniseisky Vestnik" (municipal newspaper of North Yenisei district), "Novaya zhizn" (Kazachinskaya socio-political newspaper of Krasnoyarsk Territory) were chosen as the material for the research.

Сфера региональных исследований за последние двадцать лет заметно расширилась. В поле изучаемых объектов включаются не только диалектные единицы, лексика городов, но и тексты, которые обладают региональными

чертами. Вопросы самоидентификации жителей Приенисейской Сибири рассмотрены в ряде работ. Так, выявлены способы региональной самоидентификации авторов в художественном дискурсе указанного выше региона [1]; определён социолингвистический портрет школьников-подростков в аспекте региональной идентичности [4; 6]; охарактеризованы вербальные маркеры региональной идентичности [5].

Важным для понимания проблемы идентичности вообще и процесса самоидентификации в частности может быть изучение языкового пространства средств массовой информации. Общеизвестным на сегодняшний день является тот факт, что человек воспринимает окружающий мир в проекции, создаваемой массмедиа.

С. Корконосенко предлагает следующую классификацию периодических изданий:

- по региону распространения (транснациональная, национальная, региональная, местная пресса);
- по учредителю (государственная и негосударственная пресса);
- по аудиторной характеристике (возрастной, половой, профессиональный, конфессиональный признаки);
- по издательским характеристикам (периодичность, тираж, формат, объем);
- по легитимности (с точки зрения наличия разрешения на издательскую деятельность) [3].

Бесспорно, что государственные СМИ формируют и отражают национальную идентичность, например, такие издания, как «Российская газета», «Известия», «Труд» и т.п.: *«История народа и России учит: нападать на нас – самоубийство. («Русские не сдаются» в газете «Труд», №045 от 7.07.2017), «Конечно, это неприятно, когда на соревнованиях не объявляют твою страну, а называют только имя и фамилию. Но все прекрасно знают, что я представляю Россию и защищаю честь моей страны» («Обидно, когда не объявляют твою страну» в газете «Известия», №104 от 9.07.2017).*

Результаты исследований, проведенных отечественными социологами, свидетельствуют о том, что «доля респондентов, ассоциирующих себя только с локальными или региональными общностями, доминирует над долей тех, кто в первую очередь идентифицирует себя с россиянами» [2, с. 35]. В этой связи считаем, что в аспекте изучения территориальной идентичности важным и показательным выступает анализ текстов региональных печатных СМИ.

Отметим, что под местной прессой в последние годы стали понимать главным образом издания, выходящие в районах и городах областного подчинения, газеты малых населенных пунктов в пределах полномочий муниципальной власти. Материалом нашего исследования является местная, или «локальная», пресса, в частности газета «Заря Енисея» (городская общественно-политическая газета города Лесосибирска), «Ангарский рабочий» (общественно-политическая газета Мотыгинского района),

«Енисейская правда» (общественно-политическая газета г. Енисейска и Енисейского района), «Заря» (общественно-политическая газета Пировского района Красноярского края), «Северо-Енисейский вестник» (муниципальная газета Северо-Енисейского района), «Новая жизнь» (Казачинская общественно-политическая газета Красноярского края).

Вышеуказанные издания имеют определённые черты, отражающие и формирующие территориальную «самость», что свойственно провинциальным газетам в целом и отличает их от федеральных СМИ.

Анализ тематики прессы Приенисейского региона позволил сделать следующие заключения:

1. Основным источником информации журналистов провинциальных газет становятся личные наблюдения. Опытный газетчик видит район, поселок или маленький город как на ладони. Он всегда знает, какие значимые мероприятия (культурные и социальные) и события произошли: *«Снежный бум» набирает обороты», «В Новоенисейском доме культуры состоялся фестиваль «Рождество в Лесосибирске», В конце декабря в ГДК «Магистраль» состоялся финал молодежного творческого фестиваля «Арт-квадрат». Участники фестиваля демонстрировали свое мастерство в таких направлениях, как танцы, музыка, мода, фотография, кино» («Заря Енисея», №2, 2017).* Зачастую корреспондент сам является участником или очевидцем описываемых событий: *<...> И мы не зря спешили! На сцене нас ждали приключения снеговиков, песни, танцы и, конечно, самые главные новогодние герои. Мы с сыном остались в восторге! (№1, 2017); В Енисейском районе состоялся праздник «Енисейская уха». Это самое масштабное и многими любимое культурное событие района начиналось в проливной дождь.* Безусловно, это формирует содержательную модель провинциальной газеты, ее жанровую и языковую специфику.

2. Статьи отличаются локальностью тематики: освещается жизнь близлежащих районов и городов, предприятий, расположенных на этих территориях: *«Важный транспортный узел Енисея. Лесосибирский порт отмечает 40-летие со дня основания предприятия» (№3,2015) «<...>Женщина на производстве – к успеху. На Лесосибирском ЛДК № 1 трудится немало женщин. Познакомившись с несколькими, я обратила внимание, какие они красивые, милые и обаятельные» (№17, 2017).*

3. Ориентированность на конкретные социально-экономические особенности сибирской провинции. Знание журналистом численности населения, учет его менталитета, интересов, предпочтений делают газету незаменимой для жителей: *«Сибирская традиция взаимного уважения. В воскресенье, 22 января, в Енисейске открылась после реставрации старейшая мечеть Красноярского края» («Заря Енисея» от №4, 2017); «Лесосибирск: как это было...» («Заря Енисея» от №4, 2017); «К нам едет «Поезд здоровья» («Заря Енисея» от №3,2015), «В Кирсантьево. 14.07.2017); «Представители районного Совета продолжают поездки по*

поселениям района, чтобы собрать сведения о проблемах на местах» («Ангарский рабочий» от 14.07.2017).

4. Героями репортажей и заметок являются простые люди, живущие рядом: «Работа и семья – гавани фортуны в океане жизни Педагог, завуч общеобразовательной школы № 1, начальник управления образования, заместитель главы города Лесосибирска – таков путь профессиональной деятельности Раисы Сергеевны Вириц, Почетного работника среднего образования РФ» («Заря Енисея» от №2, 2017); «Герою сегодняшнего материала, дому № 37, что расположен на улице Первомайской в пос. Раздолинске, просто сильно повезло по сравнению с другими пятиэтажными зданиями. В квартире № 13 живет человек большой позитивной энергии Надежда Ивановна Лихобабина: именно она с группой активных жильцов стала сердечным мотором огромного по местным меркам 80-квартирного строения, заставляя жить полноценной жизнью не совсем молодой дом» («Ангарский рабочий» от 07.07.2017).

5. Используются специальные методы диалога с читателем, максимально приближенного к условиям непосредственной коммуникации. Так, постоянными являются рубрики «Опрос недели», «Вопрос – ответ» («Заря Енисея»), «Спасибо» («Ангарский рабочий»), «Читатель – газета» («Ангарский рабочий»).

6. Большая степень информационного и организационного взаимодействия с муниципальной властью, что в целом также свидетельствует о близости и к этому сегменту аудитории: «Плюсы и минусы: обо всем подробно и открыто на встречах с главой города» («Заря Енисея» от №6, 2017); «Добились лучших результатов. В 2016-м подведены итоги краевого конкурса «На лучшую организацию работы представительного органа муниципального образования» («Заря Енисея» от №4, 2017).

Таким образом, функционирование издания в маленьком провинциальном городе или селе, поселке накладывает «местечковый» отпечаток на тематику газеты.

Выше уже отмечалось, что средства массовой информации с одной стороны отражают, а с другой стороны формируют территориальную идентичность жителей. Маркерами процесса самоидентификации в языке региональных печатных СМИ могут выступать:

1) использование местоименных дейктиков. Чаще всего роль дейктиков выполняют притяжательные и личные местоимения. Используя эту разновидность местоименных слов, авторы текстов мыслят и чувствуют себя частью территориальной (локальной, региональной, государственной) и духовной общности: «Несколько лет в Орджоникидзевской сельской администрации установлено правило: нашим жителям, стоящим на учете в Центре занятости населения, в случае организации временных работ в

летний период обеспечивается трудоустройство» («Ангарский рабочий», 23.06.2017); «Наша чемпионка» (Енисейская правда», 8.09.2016);

2) обращение к региональному ономастикону: «Закрылся Пит-Городок и поселок Суворовский. Суворовский был в основном дражным поселком, драга ушла далеко и практически всех перевезли на Тею. Пит-Городок – это поселок спецпереселенцев, то есть раскулаченных.<...> Жителям всем дали жилье и перевезли в гп Северо-Енисейский, Тею, Брянку» («Северо-Енисейский вестник» от 13.06.2017). «В июне 2017 года в Раздолинском филиале Енисейского многопрофильного техникума прошла интересная встреча. Ребята познакомились с человеком, на счету которого не одна спасенная человеческая жизнь. Начальник автотранспортной базы ООО «Боголюбовское» Виктор Николаевич Щетинин награжден медалью МЧС «За заслуги» («Ангарский рабочий» от 14.07.2017);

3) включение в текст статей региональной и узкопрофессиональной лексики: «Прохладным летним июльским утром мы выехали по направлению на Южно-Енисейск. Дорога «ленинградка» встретила не очень приветливо...» («Ангарский рабочий» от 14.07.2017); «Зимник станет крепче» («Енисейская правда» от 14.07.2017); «На 67-69-м километрах трассы предстоит устроить лежневку, обеспечив тем самым проезд по болотистой местности» («Енисейская правда» от 14.07.2017); «Открыт верхний зимник» («Енисейская правда» от 24.11.2016). Без пояснений значения достаточно активно используется терминологическая промысловая лексика: «... было заготовлено более 93 кубометров хлыстов. Из них произведено 41 тысяча километров пиловочника. На маковском участке уже началась вывозка деловой древесины...» («Енисейская правда» от 24.11.2016);

4) использование обращений, указывающих на территориальную принадлежность: «Дорогие красноярцы!», «С Новым годом, казачинцы!», «Земляки!», «Внимание, лесосибирцы!», «Дорогие жители Красноярского края!», «Сибиряки и сибирячки!» и т.д.

Заметим, что региональные средства массовой информации тиражируют представление о провинции как акторе возрождения России, подчас это стремление «выливается в мифологию, в которой центр противопоставляется конкретному региону» [3, с. 37], причем последний выступает как полюс порядка. Особо подчеркивается сверхзначимость провинции для судьбы всей России: «Красноярский край – зона стабильности» («Новая жизнь» от 1.01. 2016), «Кто кормит страну и мир: красноярские аграрии снова лучшие в Сибири» («Новая жизнь» от 15.02. 2016). Благодаря СМИ возникают и культивируются разного рода региональные символы: «Лесосибирск – лесная столица России», «Северо-Енисейск – золотая жила России», «Сибирская тайга – легкие России».

Авторы статей и очерков региональных печатных изданий часто при описании территории обращаются к оценочной лексике: «Вести золотой провинции» (постоянная рубрика «Северо-Енисейского вестника», к особым

лексико-грамматическим формам («Однако капризы природы не смогли испугать тех, кто готов был посостязаться в мастерстве приготовления ухи, и тех, кто готов был ждать этой самой ухи, чтобы насладиться ею в полной мере на берегу самой великоленной и могучей реки в России – Енисея» («Енисейская правда», 14.07.2017), к средствам художественной выразительности разного рода («Говорили и о планах, о посещении родных мест, о том, как скучается ему там, в Таджикистане, по доброй енисейской земле, по ее бескрайним снегам и мудрым и щедрым людям; о том, как почитают на его земле русских стариков; о том, как рад он будет когда-нибудь каждому гостю из ставшей ему вторым домом Сибири...» («Енисейская правда» от 14.07). Деревни и поселки воспринимаются как нечто олицетворенное и одушевленное, имеющее способность жить и умирать. Не случайно автор одной из статей употребляет устаревшее идиоматическое выражение «почить в бозе»: «Уж и совхоза нет и деревня Леднево почила в бозе, а брошенное когда-то оборудование переживает второе рождение под визг ребятни» («Енисейская правда», 24.11.2016). Это церковнославянское по происхождению выражение, церковная христианская формула, встречающаяся в заупокойных молитвах, в ритуальных поминовениях. «В Бозе» здесь – форма предложного падежа существительного «Бог» в церковнославянском языке. Таким образом, выражение «почить в Бозе» буквально означает «уснуть в Боге», т. е. уйти из жизни мирно, веруя, отдать свою душу Богу.

Интересно представление о сибиряках в портретных очерках местных СМИ, например, очерк «Воробьевы горы» («Енисейская правда» от 24.11.2016). Сама структура статьи основана на дихотомии «центр» – «Сибирь», о которой упоминалось выше. В национальной картине мира сложился стереотипный образ сибиряка: это человек, интересующийся «как уродилась ягода, пошли ли грибы, сколько соболя в тайге, есть ли рыба в Енисее. В сезон об этом говорят много и можно подумать, что людей интересует только это». Однако в качестве героя очерка выступает человек утонченной натуры, что удивляет автора: «Откуда у простого парня из сибирской глубинки такая тяга к украшению мира вокруг себя?» Примечательно, что в качестве эпиграфа к очерку избран диалог из известного мультипликационного фильма «Большой Ух»:

- А в нашем лесу тоже есть звезда.
- Звезда? В вашем болоте?
- В нашем. Пойдем.

В тексте для обозначения одной реалии используются контекстуальные антонимы *лес – болото*, в чем видится типичное расхождение авто- и гетеростереотипов. Традиционно считается, что лес для Сибири – это источник жизни, болото – это смерть, нечистая сила. На наш взгляд, значимо в отношении биполярности само название статьи, представляющее собой прецедентный текст – «Воробьевы горы». В контексте очерка Воробьевы

горы – это сибирская достопримечательность, названная в честь своего «творца» – Андрея Воробьева. Мысль автора отражает восприятие своей земли, которая сильна «обычными» людьми и результатом их «обычного» труда, который превращает «болото» в «лес»: *«У него идеи рождаются как крыжовник на кусте<...> Да уж, с виду простой, неказистый, а плоды щедрые, душистые, полезные. Вот вам и леса – болота северные!»*

В современной науке становится аксиоматичным утверждение о том, что средства массовой информации могут рассматриваться как средства формирования, выражения и трансляции региональных ценностей и являются действенным средством отражения и моделирования территориальной идентичности.

Список литературы

1. Веккесер М.В., Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проявление региональной самоидентификации автора в поэтическом дискурсе // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27). С. 120-134.
2. Галактионова Н.А. Особенности современных процессов регионализации и формирования региональной идентичности // Регионоведение. 2010. №2.
3. Корконосенко С.Г. Основы журналистики: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016.
4. Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккесер М.В. Социолингвистический портрет школьников - подростков как речевой маркер региональной идентичности // Успехи современной науки. 2016, №9, том 4. С.47-50
5. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Веккесер М.В. Вербальные маркеры региональной идентичности (на материале современных чоконимов) // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27). С.227-243.
6. Шмульская Л.С., Славкина И.А., Веккесер М.В., Мамаева С.В. Отражение территориальной идентичности в письменных работах школьников // Успехи современной науки. 2016. №9 (4). С. 67-69.

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 378.018.43

С. С. Ахтамова
(Россия, Лесосибирск)

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Ключевые слова: образовательный процесс в вузе, электронное и дистанционное обучение, образовательная платформа.

В статье проанализирован опыт внедрения электронного обучения в российскую систему образования, автором рассмотрен опыт работы «Модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды – Moodle».

E-LEARNING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: PROS AND CONS

S. S. Akhtamova
(Russia, Lesosibirsk)

Key words: educational process in higher education, eLearning, distance learning, educational platform.

The article analyzes the experience of implementing e-learning in the Russian education system, the author describes the experience of implementing «Modular object-oriented dynamic learning environment – Moodle».

Современная высшая школа – это результат огромных перемен, произошедших за последние годы. Интернет открывает колоссальные возможности для развития системы образования. Быстро развивающаяся система электронного образования набирает обороты во всём мире. Образовательные центры предоставляют онлайн-обучение в самых разных областях от информационных технологий до кулинарии. Высшее образование по многим специальностям можно получить, не выходя из дома. Вопрос стремительного наступления дистанционного обучения (ДО) состоит в том, получают ли выпускники таких вузов что-нибудь, кроме диплома?

Исторический экскурс. «Всемирная паутина», созданная всего 17 лет назад, уже оплела всю Россию, и многие не представляют своей жизни без нее. Благодаря интернету появились сотни новых профессий и альтернативных

путей развития всевозможных отраслей производства. Однако как же обстоят дела с обучением и образованием в сети?

Термин «дистанционное обучение» был введен еще в 1991 году, после введения известного понятие «открытого университета».

В России Концепция создания и развития единой системы дистанционного обучения была принята в 1995 году. В 1997 году в нашей стране насчитывалось более ста учреждений, предоставляющих возможность получения образования удаленно. Сегодня дистанционное обучение предоставляют все вузы России и это, учитывая огромную территорию Российской Федерации, большое достижение.

Электронное образование в России набирает свои обороты и уже перешло грань, отделяющую эксперимент от реальности [2]. Оно становится частью повседневности, стремительно внедряется в существующую систему образования, завоевывает все больше приверженцев среди студентов, а также руководителей предприятий, желающих повысить профессионализм сотрудников. В сфере образования назревает революция.

По прогнозам специалистов, доля обучаемых по дистанционным технологиям во всем мире приближается к семидесяти процентам. Дипломы об этом образовании уже сейчас легитимны практически во всех странах. В России в дипломе учебного заведения форма обучения просто не указывается!

Плюсы от данного способа обучения огромны, скоро останется в прошлом отсталость некоторых стран по уровню образованности населения. У жителей всех государств будут равные возможности получать доступ к источникам информации, пройти обучение и получить дипломом. И так как в Интернете все большее количество услуг предоставляется бесплатно, то и образование в сети, возможно, станет бесплатным.

Электронное образование. Для России «*Electronic Learning*» (*e-learning*) – сравнительно новый термин. Во многих публикациях, посвященных вопросам электронного обучения, это понятие отождествляется с термином «дистанционное обучение». У этих понятий действительно много общего, но есть и значительные различия.

Для России «*Electronic Learning*» (*e-learning*) – сравнительно новый термин. Во многих публикациях, посвященных вопросам электронного обучения, это понятие отождествляется с термином «дистанционное обучение». У этих понятий действительно много общего, но есть и значительные различия.

Система электронного обучения включает в себя три компонента: человеческий, процессуальный и технологический [4].

Человеческий – это обучаемые, преподаватели и системные администраторы. Преподаватель становится помощником и консультантом по изучаемому материалу (тьютором).

Процессуальный содержит: процесс обучения, управление обучением, организационные процессы и процессы разработки и курирования ресурсов.

Технологический – программное обеспечение. В области e-learning используется три вида систем: 1) системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS); 2) системы управления учебной информацией (Learning Content Management Systems – LCMS); 3) авторское программное обеспечение (ПО) (Authoring Packages).

В мире образования существует более 400 различных обучающих платформ. Наибольшее распространение получили системы Blackboard и Moodle [1]. Недостатками этих систем применительно к российским условиям является их высокая стоимость и отсутствие русскоязычной версии. В TOP-200 лучших университетов мира по активному использованию платформ по версии «The World University Rankings» входят и российские вузы: Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Дальневосточный федеральный университет (ДФУ), Ленинградский Государственный Университет им. Пушкина.

Девять наиболее популярных *открытых* платформ (Atutor, Dokeos, dotLRN, ILIAS, LON-CAPA, Moodle, OpenUSS, Sakai, Spaghetti Learning) были проанализированы зарубежными исследователями по 34 параметрам, объединёнными в восемь блоков (инструменты управления учебным курсом; управление данными пользователя; объекты обучения; средства общения; возможности администрирования; технические аспекты; возможности адаптации; удобство использования платформы). И по большинству критериев лучшей среди открытых платформ признана система **Moodle** (*Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда*).

Она изначально была ориентирована на университетское образование и сегодня используется в 214 странах мира на более чем 78 языках. В России, на начало 2016 года, зарегистрировано более тысячи установок Moodle на компьютеры учебных заведений, при этом количество пользователей достигает шестисот тысяч человек [3].

Дистанционное обучение: за и против. Естественно, у дистанционного обучения есть свои минусы.

В первую очередь, это отсутствие «живого» общения между учеником, преподавателем и «одноклассниками». Но эта проблема легко устраняется посредством множества форумов, чатов и онлайн-конференций. Кроме того, дистанционно обучаемому студенту необходима гораздо более сильная мотивация. Многим трудно заставить себя регулярно и последовательно проходить курс обучения без контроля со стороны и общения с соучениками. В результате может появиться «синдром одинокого студента» – состояние, когда учащийся начинает испытывать резкую антипатию к своему обучению и бросает его уже на начальных этапах. Но, в отличие от тех, кто прерывает учебу на очном, вечернем или заочном отделении, дистанционно обучающийся студент может в любой момент передумать и возобновить обучение.

Также к минусам дистанционного образования можно отнести наличие современного персонального компьютера с доступом в Интернет, а именно:

- высокая зависимость от технической инфраструктуры;
- отсутствие достаточного количества квалифицированных специалистов в сфере *e-learning*;
- отсутствие высокоскоростных каналов передачи данных;
- правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности в сети (авторское право) [5, с. 90].

К недостаткам можно отнести и отсутствие практических занятий, которые можно восполнить на стажировках, их организуют для студентов дистанционных курсов многие учебные заведения.

И наконец, *основной недостаток e-learning* – это проблема идентификации личности студента при выполнении контрольных заданий. Для её решения необходима система нетривиальных проблемных заданий, не имеющих коротких однозначных ответов и требующих от студентов проявления своих индивидуальных способностей.

Возможно, можно найти и еще какие-либо отрицательные стороны, но плюсов у этого явления современного образования заметно больше.

Во-первых, ЭО позволяет экономить. Ни для кого не секрет, что конкурс при поступлении на бюджетные отделения вузов весьма высок, а учиться платно могут позволить себе не все. А дистанционное обучение стоит дешевле, чем дневное, заочное или вечернее. Кроме того, оно освобождает от необходимости переезжать или периодически выезжать в другой город, что тоже дает существенную экономию.

Во-вторых, – доступно практически каждому. Для некоторых категорий людей – таких, как инвалиды, молодые матери, военнослужащие – дистанционный вид обучения является единственно возможным. Сегодня имеется случай получения дистанционного образования во время одиночного кругосветного плавания. Знаменитый российский путешественник Ф. Конюхов освоил юриспруденцию под парусом своей яхты.

В-третьих, у «студента-дистанционщика» есть возможность построить учебный план в соответствии со своими потребностями (индивидуальная траектория обучения), вплоть до выбора учебных предметов и порядка их прохождения. Можно осваивать несколько специальностей одновременно.

Напрашивается вывод, что технология электронного обучения является личностно-ориентированной, направлена на развитие индивидуальных способностей обучаемых, а создание конкурентоспособного электронного обучения возможно только при условии обеспечения активной совместной деятельности преподавателей и программистов.

Опыт внедрения ЭО. С 1 сентября 2013 г. электронное (дистанционное) обучение получило законодательную поддержку в Федеральном законе об образовании (№ 273-ФЗ). Это рекомендация вузам со стороны государства использовать данный вид обучения в образовательной

деятельности. Масштабы применения ЭО постоянно растут и Лесосибирский педагогических институт – филиал СФУ тоже не стал исключением.

К принципам реализации политики ЛПИ – филиала СФУ в области ЭО и ДОТ:

- открытость и доступность образовательных ресурсов для всех участников образовательного процесса;
- направленность на актуальные информационные и образовательные потребности участников образовательного процесса;
- взаимодействие всех задействованных в реализации электронного обучения и дистанционно-образовательных технологий (ДОТ) структурных подразделений университета, других образовательных учреждений для координации усилий с целью повышения качества образования;
- снижение финансовой нагрузки за счет привлечения внебюджетных средств от реализации ЭО и ДОТ;
- широкое освещение реализации ЭО и ДОТ в интернете и средствах массовой информации.

Внедряя ЭО в свой вуз, мы сформулировали цель – «Осуществить быстрый старт ЭО и ДОТ в образовательный процесс ЛПИ – филиал СФУ, т.к. современная электронная система обучения = система управления обучением + современный инновационный способ». Эта цель конкретна, достижима и реалистична. Современные студенты готовы и способны учиться инновациям. На основе системы Moodle разрабатываются и апробируются электронные ресурсы по всем направления обучения бакалавриата. Стартовала целостная система не только обучения, но и управления учебным процессом. Именно такую специфическую и актуальную управленческую деятельность должны уметь выполнять современные педагоги. К этому надо готовить современного студента-педагога и рассматривать данную задачу в качестве стратегически важной.

Система является составной частью интерактивно-электронной информационно-образовательной среды института, направлена на самосовершенствование и саморазвитие студентов и преподавателей. Среди положительных моментов студенты выделяют – оперативность получения нужного учебного материала и результатов контроля, личное участие в создании образовательного контента, быструю обратную связь через раздел обсуждение или вопрос-ответ, а так же возможность демократичного и оперативного общения с профессорско-преподавательским составом (ППС).

В вузе выработаны требования к ППС, реализующему ЭО и ДОТ.

Образовательный процесс с применением ЭО и ДОТ должен осуществляться ППС, подготовленным для работы в новой информационно-образовательной среде, который разрабатывает и актуализирует учебно-методическое обеспечение по реализуемым в ЛПИ – филиале СФУ ООП. В связи с чем в институте сформирован перечень минимально необходимых практико-ориентированных требований к преподавателю вуза:

- уметь формулировать цели учебной дисциплины;

- знать структуру и уметь разработать учебную программу дисциплины;
- знать дидактические и организационные характеристики, а также уметь реализовать в учебном процессе типовые виды традиционных и электронных видов занятий;
- выбирать и применять в учебном процессе дидактически обоснованные средства ИКТ, в том числе сети Интернет, во всех формах получения образования;
- знать и применять современные средства контроля учебного процесса;
- знать характеристики и использовать в учебном процессе электронные образовательные ресурсы;
- уметь разрабатывать пособия и методические рекомендации для проведения учебных занятий, в том числе, и занятий с применением ЭО и ДОТ;
- знать основы нормативно-правового обеспечения учебного процесса и авторского права.

Обучение профессорско-преподавательского состава в области ЭО и ДОТ включает кратковременную подготовку по вопросам разработки электронных курсов с системе «Moodle», систему индивидуальных онлайн-консультаций, участие в работе профессиональных сообществ (например, e-курсы), конференций и семинаров разного уровня.

Изменение политики института в области ЭО и ДОТ, а также коррекция Положения о реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в ЛПИ-филиале СФУ базируются на анализе результатов исследований (с участием студентов, преподавателей, представителей работодателей и пр.), проходит по инициативе директора, замдиректора, ответственных по ЭО и ДОТ, и утверждается приказом директора.

Понимая, что ЭО расширяет образовательные возможности как преподавателей так и студентов, вуз намерен проводить дальнейшую работу в подготовке квалифицированных кадров и разработке новых методик работы в данной области. Планируется экспериментальная организация электронной сессии под названием «e-Журнал» и сравнение её результатов с классической.

Список литературы

1. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: изд-во КГУ, 2008. – 169 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. Москва, 2009. – 192 с.
3. Официальный сайт электронной образовательной среды Moodle. Режим доступа: <https://moodle.org> (дата обращения 21.03.2016).

4. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Вопросы современной науки и практики. №1. 2006. С.89-90.

5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. Текст с изменениями и дополнениями на 2014 год. Москва: Эксмо, 2014. – 144 с.

УДК 159.99

Н. В. Басалаева, Т. В. Захарова, Т. В. Казакова
(Россия, Лесосибирск)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: лекотека, дети с особыми потребностями, сопровождение, психологическое сопровождение, образование, особые образовательные потребности.

В статье рассматривается одна из актуальных проблем сопровождения детей с особыми потребностями. Отмечается, что лекотека является одной из эффективных форм сопровождения детей с особыми потребностями. Показано, что в условиях лекотеки развиваются навыки взаимодействия детей с окружающими.

N. V. Basalaeva, T. V. Zakharova, T.V. Kazakova
(Russia, Lesosibirsk)

SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AS A CURRENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION

Key words: a lekoteka, children with special needs, support, psychological support, education, special educational needs.

In the article one of the actual problems of accompanying children with special needs is considered. It is noted that the lekoteka is one of the effective forms of accompanying children with special needs. It is shown that in the conditions of the lekotek the skills of interaction of children with others develop.

Во многих городах России в последние десять-пятнадцать лет все активнее внедряются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами развития, стараются активно использовать зарубежный опыт.

В РФ помощь детям со сложными и множественными нарушениями в развитии чаще всего оказывается за пределами образования. Это ухудшает возможности их включения в социум, обедняет ресурсы развития, создает дополнительные проблемы их социальной реабилитации и адаптации в обществе, развитии коммуникативных способностей, расширении круга общения детей со сложностями в адаптации

Лекотека – это новая форма работы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, позволяет обеспечить доступность образования для этой категории детей. По мнению А.М. Казьмина, лекотека – это структурно-функциональная единица, которая может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в

составе образовательных учреждений: дошкольных; образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования; детских домов и интернатов; домов ребенка; реабилитационных центров и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (от 2 месяцев до 11 лет) и особыми образовательными потребностями [2]. В.Н. Ярыгин отмечает, что лекотека – это не «хранилище игр», а универсальное средство комплексной реабилитации и социализации детей с нарушениями развития, направленное на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков на основе игры как ведущей деятельности для каждого ребенка. Это то место, где в условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования [1, 4]. Посещают лекотеку дети с нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами, а также члены их семей или воспитатели.

В связи с актуальностью проблемы нами организовано экспериментальное исследование, направленное на изучение психологических особенностей детей с особыми потребностями. Кроме того, было организовано психологическое сопровождение таких детей посредством лекотеки [3]. В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: 1) Индивидуально-типологический опросник (детский вариант) (ИТДО) (автор – Л.Н. Собчик); 2) Методика субъективной оценки межличностных отношений (СОМОР) (авторы – Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); 3) Методика «Контурный» САТ-Н (Детский апперцептивный тест) (авторы – Л. Беллак, С. Беллак).

Проанализировав результаты первичной диагностики, мы отмечаем, что у большинства испытуемых тревожное и напряженное общее состояние и нестабильная эмоциональная сфера. Такие дети характеризуются неуверенностью в своих силах, заниженной самооценкой. При выполнении задания им требуется посторонняя помощь. Характерна эмоциональная отчужденность и нежелание раскрывать свой внутренний мир и свои переживания. Так же детям характерна выраженная тревожность в структуре индивидуально-типологических особенностей агрессивных детей, которая может проявляться и в качестве своеобразного «регулятора» уровня агрессии, и, одновременно, являться фактором, провоцирующим развитие внутриличностного конфликта. Ограниченный круг общения, их бедный социальный опыт, а также недоразвитие эмоциональной сферы, затрудняют процесс отражения отношения окружающих людей к себе

На основе результатов первичной диагностики нами было организовано психологическое сопровождение посредством лекотеки, направленное на формирование положительных межличностных и эмоциональных

взаимоотношений между детьми и окружающим его людьми, снижение уровня агрессивности и тревожности.

Для детей с особыми потребностями характерен дефицит в общении со сверстниками и другими людьми, поэтому одним из важных компонентов психологического сопровождения в условиях лекотеки является проведение групповых занятий. Занятия в группе способствуют формированию навыков социального взаимодействия, стимулируют развитие коммуникативных и когнитивных способностей. Дети учатся распознавать свои и чужие эмоции. Включение ребёнка в группу даёт возможность стать активным и полноправным участником социального взаимодействия, членом микрогруппы. Как в индивидуальной, так и в групповой работе необходимо руководствоваться принципами недирективного взаимодействия и безусловного принятия ребёнка. Важным условием успеха занятий является создание атмосферы взаимопонимания и уважения. Это должна быть безопасная среда: понятная и предсказуемая, которая способствует наиболее глубокому раскрытию личности ребёнка, развитию его потенциальных возможностей, а также проявлению активности и инициативности. Основными целями групповых занятий является создание условий для развития социальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы ребёнка.

Групповые занятия в лекотеке проводятся при музыкальном сопровождении, которое подбирается в соответствии с целями и задачами группы (классическая, релаксационная, этническая музыка, стимулирующая музыка, детские песенки, звуки природы); приветствуются посещения занятий педагогов, что обеспечивает возможность интеграции детей с особенностями в развитии в безопасной для них обстановке.

В структуру группового занятия входят несколько обязательных этапов. Они могут присутствовать все в одном занятии или только несколько из них могут входить в занятие, в зависимости от заданной тематики и цели занятия. Перечислим основные из них: 1) Приход детей, свободное общение (5 – 7 мин.). 2) Приветствие (ритуал входа в заданную тему занятия). 3) Перерыв — свободная игра (2 – 5 мин.). 4) Арт-терапевтическое занятие. 5) Активные игры (пальчиковые, подвижные, музыкальные и др.). 6) Игры в сенсорной зоне (с крупой, водой, камушками и др.). 7) Чаепитие. 8) Прощание.

Раскроем содержание основных этапов группового занятия.

1. Свободное общение.

В начале группового занятия ребёнку необходимо дать время на адаптацию к пространству и обществу других людей.

2. Приветствие – это ритмически организованное, краткое по времени, эмоционально и сенсорно насыщенное занятие. Оно настраивает детей на групповую работу и активное участие в общей игровой деятельности. Разные формы взаимодействия помогают почувствовать причастность к микрогруппе, стимулируют создание контактов и повышают эмоциональный фон. Задачи

для «Круга» подбираются как общие (социальное, эмоциональное развитие), так и специфические (исходя из индивидуальных особенностей детей этой группы). Так, например, для детей с умеренной умственной отсталостью ставятся дополнительные задачи развития саморегуляции поведения, концентрации и устойчивости внимания, усвоение социальных границ. Ритмически организованная среда помогает таким детям удержаться в ситуации общения и затем начать участвовать в ней. «Круг» в этом случае становится опорой для организации поведения ребёнка и формирования стереотипа групповой работы.

Занятие формируется из потешек, стихов и различных упражнений, объединяющих детей и взрослых в общей игровой деятельности. Особенно важным является обеспечение эмоциональной насыщенности «Круга», которая достигается наполненностью сенсорными переживаниями и постоянным контактом ведущих с детьми, «заражением» своими эмоциями. Такое ритмическое занятие стимулирует ребёнка с низким уровнем собственной активности и удерживает внимание расторможенных детей и детей с полевым поведением. Занятие проходит на ковре, всегда в одной, определённой зоне и имеет чёткие границы и правила. Желательно, чтобы у каждого ребёнка было своё привычное место, символически обозначенное небольшой подушкой или просто яркой подстилкой. Такое расположение (закрытый круг) ограничивает внешнее пространство и помогает сосредоточиться на групповой работе. «Круг» начинается со звукового сигнала (например, колокольчика), после чего все дети рассаживаются по своим местам. Ведущий здоровается со всеми с помощью игрушки (оптимальный вариант – перчаточная кукла), соблюдая очерёдность. Важно каждого назвать по имени, выделяя перед группой и подчеркивая его значимость. Стихи, упражнения подбираются в зависимости от тематики занятия, которая проходит определяющей «нитью» через весь групповой день. Введение сюжета связывает между собой разные виды деятельности, наполняя смыслом каждую игру. Тем самым групповая работа получается более целенаправленной. Или при «ритуале вхождения в сказку» используется предмет-символ, он должен быть актуален для темы занятия и носить «волшебный характер», который ему придает ведущий. В конце занятия делается определённое упражнение, символизирующее завершение «Круга» (например, «Пузырь»), желательно чтобы оно включало в себя тактильное взаимодействие. Затем ведущий подаёт звуковой сигнал, который всегда обозначает окончание определённого этапа группового дня (например, при помощи свистульки). После сигнала все хлопают в ладоши и расходятся по игровой комнате заниматься свободной деятельностью (перерыв).

3. Перерыв – свободная игра.

После эмоционально насыщенного «круга» многим детям требуется небольшой перерыв и время для свободной игры. Во время этого небольшого

отдыха ребёнок может поиграть самостоятельно, с другими членами группы или выйти из игровой комнаты.

4. Арт-терапевтическое занятие.

Начало занятия обозначается соответствующим звуковым сигналом. Творческая деятельность организуется в определённой зоне за столом или на полу, в зависимости от поставленных задач. Например, работа на стульях за общим столом структурирует детей, а расположение на полу помогает детям с двигательными нарушениями найти наиболее удобную позу, способствующую успешной деятельности ребёнка. Подбор техник также зависит от цели и общей тематики занятия. Это может быть лепка (из теста, глины), рисование (различными материалами), создание аппликаций или бус и т. д. Тематика творческой деятельности продолжает сюжетную линию группового дня. Одной из определяющих целей группового арт-терапевтического занятия является обеспечение коммуникации и взаимодействия между детьми, между детьми и взрослыми при помощи различных художественных средств. Творческие техники и приёмы подбираются таким образом, чтобы максимально способствовать развитию совместной деятельности и общению всех членов группы. В процессе работы дети находятся рядом друг с другом, наблюдают за действиями других детей, что стимулирует развитие подражательной способности. В групповой работе необходимо найти ту область творчества, в которой ребёнок наиболее успешен, и использовать это в деятельности, подчёркивая значимость его достижений для всех остальных. Также важным элементом групповой работы является закрепление навыков самообслуживания (уборка за собой красок, мытьё кисточек и т. д.).

5. Активные игры (пальчиковые, подвижные, музыкальные и др.).

После работы в арт-терапевтической зоне дети вместе с педагогами перемещаются в зону активных игр. Начало деятельности также обозначается уже знакомым звуком. Смена деятельности помогает снятию мышечного, умственного и эмоционального напряжения, переключению внимания детей. В данной зоне работа направлена на развитие крупной и мелкой моторики, когнитивной сферы, в частности подражания, а также эмоционально-волевой сферы и навыков общения. Используются моторные игры, подвижные игры, пальчиковые игры.

6. Игры в сенсорной зоне.

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей. Цель данного этапа – это приобретение сенсорного опыта. Дети рассматривают предметы, играют с песком, лепят куличики и т. д. Благодаря данному этапу групповой работы дети узнают о свойствах вещей, развивают свои физические и сенсорные способности. Сенсорная зона – это среда, специально созданная для стимуляции органов зрения, слуха, осязания, обоняния. Такая стимуляция

активизирует сенсорные функции ребёнка и положительно сказывается на психическом развитии личности. На данном этапе могут использоваться методики свето-, звуко-, ароматерапии. Во время занятий в сенсорной зоне формируются сенсорные связи между разными анализаторами, что способствует дифференциации восприятия, положительно отражается на общем, эмоциональном и социальном развитии ребёнка.

7. Чаепитие проходит за общим столом. Эта часть занятия предполагает и

сервировку стола, и само чаепитие. Непринуждённая обстановка способствует общению между членами группы, установлению эмоциональных контактов.

8. Прощание.

Ритуал прощания происходит в «кругу», там, где начиналось занятие. Групповое взаимодействие завершается совместным выходом из темы занятия («Ритуал выхода из сказки»). Символом окончания занятия является прикосновение каждым ребёнком предмета-символа и звуковой сигнал колокольчика. А также возможно обсуждение проведенного занятия, в зависимости от поставленных целей. После чего все дети покидают игровую комнату.

Деятельность психолога в процессе проведения занятий направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной ситуации. При этом, психолог делает акцент на сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы, уделяет внимание позитивному развитию отношений детей и взрослых, психологическому и психическому развитию ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют об эффективности организованного психологического сопровождения детей с особыми потребностями, поскольку лекотека способствует социальной реабилитации и адаптации в обществе, формированию положительных межличностных и эмоциональных взаимоотношений, расширению круга общения детей со сложностями в адаптации, обусловленными сочетанной патологией.

Таким образом, использование индивидуальных и групповых занятий в условиях лекотеки приводит к положительным изменениям в психологическом состоянии детей. Применение разнообразных игровых занятий позволяет сформировать у детей с комплексными нарушениями развития навыки социального взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, а также способствует формированию положительных межличностных и эмоциональных взаимоотношений между детьми и окружающими его людьми.

1. Басалаева Н.В., Казакова Т.В. Лекотека как форма сопровождения детей-инвалидов // Личность в изменяющихся социальных условиях: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Е.В. Гордиенко; КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 162-170.

2. Казьмин А.М., Петрусенко Е.А., Чугунова А.И., Ярыгин В.Н. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. – 183 с.

3. Ростовых Е.И., Басалаева Н.В. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья как психолого-педагогическая проблема образования // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции. Пермь, 2013. С. 25-27.

4. Ярыгин В.Н. Российская лекотека // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2008. № 1. С. 48-54.

УДК 372.881.161.1

М. В. Веккессер, О. Н. Зырянова, Т. А. Бахор
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЕ

Ключевые слова: топонимика, комонимы, гидронимы, региональный компонент, проектная деятельность обучающихся

В статье рассматриваются упражнения и проектная работа, направленные на реализацию регионального компонента. Проектную деятельность предлагается проводить на примере работы с топонимами Енисейского района, в частности комонимами и гидронимами, поскольку топонимы в определённой мере отражают историю освоения этих земель, особенности его флоры и фауны, содержат информацию о народах-аборигенах. В результате у школьников формируется исследовательская компетенция, обеспечивается понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей родного края.

M. V. Vekkesser, O. N. Zyrjanova, T. A. Bahor
(Russia, Lesosibirsk)

FORMS OF WORK ON REALIZATION THE REGIONAL COMPONENT AT SCHOOL

Key words: toponymy, comonyms, hydronyms, regional component, project activity of students.

The article deals with exercises and project work, aimed at implementing of a regional component. The project activity proposed in accordance with the toponyms of the Yenisei region, in particular comonyms and hydronyms, as toponyms reflect the reclaiming of these lands, the characteristics of its flora and fauna, the information about aborigines. As a result, students develop research competence. It provides understanding of Russian language as one of the main national and cultural values of native land.

В рамках изучения дисциплин филологического цикла особую значимость приобретает региональный компонент. Под региональным компонентом понимают систематическое и последовательное включение в учебную деятельность местного регионального языкового и литературного материала [7].

Региональный компонент в рамках ФГОС основного общего образования по филологическим дисциплинам «является его вариативной частью и призван обеспечить формирование ценностного отношения к родному языку как историческому и культурному коду народа, возрождение национального самосознания, воспитание уважения к истории и культуре своей малой родины» [1].

Рассмотрим реализацию регионального компонента на уроках русского языка. Основными условиями реализации регионального компонента по русскому языку являются следующие:

- наличие лингвистического краеведческого материала, отражающего языковые особенности края (например, диалектная лексика);
- включение в определенной системе и последовательности в инвариантную часть школьного курса русского языка регионального языкового материала;
- создание речевой среды (условий коммуникации), предполагающей активное включение учащихся в речевую деятельность при направляющем воздействии учителя;
- использование в процессе обучения русскому языку с учетом регионального компонента различных организационных форм учебной и внеучебной работы» [1].

Использование регионального компонента на уроках русского языка, способствует формированию не только языковой и лингвистической, но и культуроведческой компетенций.

В УМК Т.А. Ладыженской (5-9 класс) есть упражнения, содержащие в себе региональный компонент, они направлены на развитие речи. Примеры заданий:

- в 5 классе предлагается упражнение «Сохранился ли еще снег в вашей местности? Какой он в ясный весенний день, в пасмурный день; утром,

вечером? Опишите снег. Если у вас не бывает снега, расскажите, как выглядит земля (горы, пустыня, степь и т.д.) в эти весенние дни» [12];

- в 6 классе – «Напишите о каком-нибудь памятном событии так, чтобы была понятна основная мысль вашего текста. Озаглавьте сочинение. Возможное начало: никогда не забуду..., я надолго запомню..., помню...» [12];

- в 7 классе – «Задания по выбору: а) расскажите, какие предметы прошлого обнаружены в вашей местности при раскопках; б) расскажите, какие предметы, связанные с Великой Отечественной войной, находят следопыты. Оформите рассказ в виде репортажа с места находки» [12];

- в 8 классе «Наблюдали ли вы когда-нибудь утреннюю или вечернюю зарю? Освежите свои впечатления и понаблюдайте вечернюю зарю. Напишите о том, что вы увидели» [12];

- в 9 классе «Прекрасным может быть любой уголок природы в любое время года в любой местности. Вы согласны? Напишите о том, что прекрасного вы неожиданно или впервые открыли для себя в жизни природы вашей местности» [12]. Данные упражнения имеют обобщенный характер обращения к региональному компоненту, поэтому их можно использовать в разных субъектах нашей страны.

В дополнение к этим заданиям мы предлагаем ряд упражнений, которые будут направлены не только на развитие речи и отработку изучаемой темы, но и для самостоятельной исследовательской деятельности обучающегося.

Упражнение 1.

Составьте и запишите 5 предложений о месте, где вы родились, используя причастный оборот (при изучении темы «Причастный оборот»).

Упражнение 2.

Назовите знаменательные, памятные места г. Лесосибирска (при изучении темы «Собственных имена существительные»).

Упражнение 3.

Сходите в Лесосибирский краеведческий музей или Выставочный зал и напишите сочинение о впечатлении, произведенном на вас от увиденного (от картин, экспозиций, народного творчества и т.п.).

Упражнение 4.

Перед вами отрывок из рассказа А. Бондаренко «Ведро клюквы». Внимательно прочитайте и выполните задание.

«Горная тропа, натоптанная летом зверьем, вела нас вдоль большого болота. Она, то терялась в зарослях тростника, то неожиданно выскакивала из-под низкорослых стволов пихтача, то снова упрямо вела на север.

Над болотом кружили снежинки. Найда чувствовала наше приподнятое настроение от первой охотничьей тропы и неустанно одну за другой находила белок. Но зверек еще не вылупился и промышлять его было явно рано. В лесу часто встречалась беличья молодь. Она была еще красной.

Значит, зима еще не торопилась в таежные края. Она опускает охотнику время подладить путики, заготовить дров в избушку. Да и клюкву на болоте еще собирать можно, яркие бусины манят к себе.

Горька клюква на тропе насторожила меня. Теперь я шел немного впереди и думал, что медведь, вероятно, выбрал место для зимовки где-то рядом. Местечко высокое, мелкопихтовое. Изворчал земли он здесь немало. Видно, бурундуков добывал или муравьев ворошил. А может, от безделья мучился? Границу своих угодий когтями на деревьях метил. У зимовья, проходимец, бочку с бензином опрокинул, флягу с автолом метров за пятьдесят к болоту уволок. Швырнул ее и, вернувшись к избушке, выдрал дверь, посуду искорежил. А может, старый бедолага жиру не нагулял за лето, слоняется теперь по лесу <...>.

От сильного ветродува летом упал кедр. Он развесистыми корнями, похожими на лопату громадного лося-рогача, перегородил тропу. Поднырнув под него, я, к несчастью, зацепился лямкой рюкзака за сук и, что называется, с мясом выдрал его. Перерезав ножом пополам запасную тесемку, на живульку приладил ее к лямке и ринулся догонять быстрого на ногу товарища <...>» [3].

Задания:

1. Отметьте незнакомые для вас слова.
2. Какой вы будете использовать словарь, чтобы выяснить значение этих слов.
3. Выпишите из словарей значение этих слов.

Региональный компонент может реализовываться и в контексте проектной деятельности обучающихся. Включение их в эту работу является одним из эффективных мотивационных средств познавательной деятельности. Исследовательская и проектная деятельность побуждает обучающегося как к индивидуальному, так и коллективному выполнению проектов, которая направлена на профессиональную ориентации старшеклассника.

Учитель в процессе организации проектной и исследовательской деятельности должен стремиться развить в обучающемся индивидуальные интересы и способности, учить выявлять связи между предметами, сопоставлять исследовательский материал, способности добывать информацию, а также умения анализировать, синтезировать и классифицировать получаемую ими информацию, побуждая ученика к реализации проекта.

Проект является наиболее подходящим инструментом в изучении интересующего ученика направления. «Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [14]. С помощью исследовательской деятельности старшеклассники смогут подходить к исследованию любого вопроса осмысленно и рационально. Данная деятельность сможет развить не

только интеллектуальные способности старшеклассников, но и организаторские, познавательные, творческие.

Проектная деятельность обучающихся – совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся, которая имеет общую цель. Главным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о плане и конечном продукте деятельности.

Во время исследовательской деятельности у старшеклассников ярко проявляется самостоятельная постановка целей, формулируются пути достижения, изобретая новые способы и средства, обучающийся прогнозирует применение получившихся результатов в своем исследовании. Развитие исследовательской компетентности особенно актуально в старшем школьном возрасте, который соответствует периоду ранней юности. Данный возрастной период отличается сформированностью теоретического мышления, формального интеллекта, а также внутренней рефлексии, что играет существенную роль в развитии исследовательской компетентности старшеклассников [5]. Именно в это время у обучающихся появляется интерес к изучению поставленных проблем, подтверждение или опровержение предполагаемой гипотезы в исследовании, а также анализ своих исследовательских способностей в рамках своего проекта. Все эти умения способствуют открытию новых возможностей, которые необходимы не только в исследовательской деятельности, но и во время всего обучения.

Сфера региональных исследований за последние двадцать лет заметно расширилась. В поле изучаемых объектов включаются не только диалектные единицы, лексика городов, но и тексты, которые обладают региональными чертами. Вопросы самоидентификации жителей Приенисейской Сибири рассмотрены в ряде работ. Так, рассмотрено воплощение региональной самоидентификации посредством ассоциативного эксперимента [2]; выявлены способы региональной самоидентификации авторов в художественном дискурсе указанного выше региона [4; 6]; определён социолингвистический портрет школьников-подростков в аспекте региональной идентичности [10; 16]; охарактеризованы вербальные маркеры региональной идентичности [13].

В связи с особой актуальностью вопросов регионального дискурса нами предлагаются темы для проектов по топонимике: гидронимы / топонимы / эмпонимы г. Лесосибирска / Енисейского района и т.п.

Примером исследовательского проекта на материале регионального лингвистического материала, может являться лингвистический анализ топонимов – названий сельских поселений Енисейского района. Ниже предлагаем результаты проектной работы на основе работы с топонимами, в частности выявлялись особенности номинации сельских поселений.

Цель проекта: выявить способы номинации сельских поселений Енисейского района.

Задачи:

- изучение научной литературы;

- сбор фактического языкового материала;
- анализ топонимов в аспекте этимологии;
- выявление классификации;
- подготовка доклада выступления;
- представление устно доклада.

Изучив научную литературу, проанализировав названия комонимов, установлена следующая классификация.

Названия поселков, производные от имени аборигенов

Маковский острог. В 1618 г. на правом берегу реки Кети, в самом начале Енисейского волока, служилыми людьми из Тобольска Албычевым и Рукиным был основан Маковский острог (первоначальное название – Намацкий, или Намаковский, по имени кетского князька Намака, поскольку здесь казакам пришлось выдержать его осаду). Ныне это село Маковское Енисейского района.

Названия поселков, производные от фамилии и имени основателя

Каргино. В 1651 г. гулящий человек (свободный, независимый) М. Каргин с товарищем М. Моториным срубил избу на левом берегу реки Енисей, выше устья Ангары, положив начало деревне Каргино. Ныне село Каргино Енисейского района.

Шадрино. В 1691 г. семья крестьянина Лариона Шадры, которая насчитывала 16 человек, выделилась из деревни Нижне-Подгорной и основала Шадринскую деревню. Ныне деревня Шадрино Енисейского района.

Колмогорова. По переписи 1691 г., на месте современной деревни Колмогорова в Енисейском районе была заимка посадского ремесленника – кузнеца Ивана Колмогорова. Его именем и была названа деревня.

Шапкино. Две версии названия поселка. 1. Это станция, на которой был смотритель по фамилии Шапкин. Люди в дороге говорили: "Доедем до Шапкина..." Так и пошло. 2. Гора возле самой дороги очень красивая – похожа на шапку, заросшая лесом.

Назимово. В 1631 году было заложено зимовье села Назимово. В переписи 1669 года упоминается, что крестьянин деревни Назимово Дмитрий Назимов не только занимается сельским хозяйством, но и ведет торговлю. Он сплавляет в Туруханск из Енисейска хлеб и русские товары, а оттуда вывозит рыбу и шкуры.

Ярцево. По одной версии, Ярцево названо в честь сподвижника Ермака – лихого атамана Ярцева, который, согласно легенде, ближе к осени 1605 г. с ватагой казаков в поисках благодатных земель вышел по реке Кети через болотистые, труднопроходимые места до реки Кас, а по ней – к Енисею и, спустившись несколько ниже, при впадении небольшой речушки в Енисей построил зимовье, которое стало называться в честь атамана Ярцевским.

Название связано с местом расположения

Ярцево. По одной из версий, промышленник Федор Цапаня, проделав долгий путь по звериным тропам и неведомым рекам, достигнув Енисея, при

впадении в него реки Сым срубил зимовье, которое со временем выросло в заимку, а потом уже – в село Ярцево. Эту заимку несколько раз сносило весенними ледоходами, но она восстанавливалась заново, постепенно продвигаясь вверх по Енисею. В итоге село было построено на высоком яру, благодаря которому и получило свое название.

Усть-Тунгуска. В 1634 г. воевода Кондырев выслал за вину в дикое и пустынное место на поселение семь семей. Переселенцы и стали первыми жителями деревни Усть-Тунгуска, расположенной в Енисейском районе недалеко от места слияния рек Ангара и Енисей.

Плотбище. В 1664 г. на реке Кеми была основана деревня Плотбище. Название деревни пошло от места, где строили плоты, – плотбища. В то время в деревне в 12 дворах проживали ремесленники и крестьяне, которые строили плоты и лодки.

Каменка. В 1669 г. на каменистой горе возле речки, которую первые переселенцы называли Каменкой, было основано селение Каменское. Тремя годами ранее в этом месте начал работать Каменский винокурный завод. Ныне это деревня Каменка Енисейского района.

Усть-Пит. В 1679 г. в Енисейском районе, в месте впадения реки Большой Пит в Енисей, была основана деревня Усть-Пит.

Озерное. Старожилы утверждали, что название деревни произошло от слова «озеро», так как вблизи деревни множество больших и малых озер. Значит, у наших предков прочно вошло в обиход – Озерное.

Смородинка. Название обосновывается наличием вблизи деревни большого количества смородины.

Крутой Лог. Наименование связано с рельефом местности, где расположен поселок.

Верхнебельск. 1957 году был образован поселок Верхне-Бельский (в настоящее время Верхнебельск). Он возник как лесозаготовительный пункт Енисейского леспромхоза в верхнем течении речки Мало-Белая, откуда и получил свое имя.

Высокогорский. В конце 1976 года появился на карте района поселок Высокогорский. Наименование связано с местом расположения: высокогорье на правом берегу Енисея, где возвышается Енисейский кряж.

В ходе выполнения проекта, было установлено, что распространённым способом номинации комонимов является способ вторичной номинации – по имени или фамилии аборигенов или первопоселенцев, а также по особенностям места расположения сельского поселения.

Гидронимы тоже содержат в себе сведения из истории освоения Сибири, что во много определяет региональную идентичность. Можно провести исследование, направленное на выявление способов номинаций рек Енисейского района.

Большие реки сохранили свои первородные наименования, поскольку они имели закреплённость на большом протяжении: многие народы знали имена этих рек;

Енисей – название, слегка изменённое русскими наименованием реки, данное народами издревле обитавшими на его берегах: «Эне – Сай» (Мать река), «Йоане – Си», «Ионе – Су», «Иньес – Си», в переводе означает «Большая вода»;

Ангара от монг. ангар – «щель, трещина расселина», бур. Ангар – «рот, ущелье», «открывать, раздвигать»;

Кемь: все признают, что надёжной этимологии нет; существует версия: название гидронима, по мнению ученых, образовано от древнего термина «кем», «хем» – большая река.

Большинство русских названий рек и ручьёв не требуют толкования.

1. Гидронимы, характеризующие географические, природные особенности местности:

- окружающую растительность: *Еловая, Еловик, Листвянка, Кедровая, Ольховка* и др.;

- животных, населяющих местность: *Кукушкина, Лосёвая, Лосинка, Медведка* и др.;

- рыб, водящихся в реке: *Язевка, Налимка, Окунёвка, Стерляжья, Ершовка* и др.

2. Следующую по численности группу образуют имена, отражающие гидрологические особенности самих рек и ручьёв: *Бугристая, Ветвистая, Извилистый, Прямая, Светлая, Белая, Рассоха* (получила свое название, возможно, из-за расположения, потому что термин это слово обозначает «раздвоенный конец чего-либо» (сохи; ветви деревьев; рога; два притока, две речки, которые сливаются под острым углом).

3. Встречаются реки и ручьи, названные по именам, фамилиям, прозвищам первопоселенцев: *Ерёмская, Ильинка, Ивашкова, Тимофеевка, Савватеевка, Трофимовская* и др.

4. Есть названия рек, сохранившие своё исконное название, данное аборигенами: *Кутукас, Тагылдат, Тельпок, Тонмогын, Урикид* и др.

5. Названия рек, данные по названию поселения: *Анцифировка* названа так, потому что расположена около села Анцифирово.

На территории Енисейского района находится пресное озеро *Байкал*, вода в нём очень холодная и прозрачная. Его форма напоминает кратер метеоритного происхождения, заполненный водой. Это название в своей основе имеет корни бурятского языка. Отметим, что на территории России существует около тридцати топонимов (названий озёр, рек, ручьёв, урочищ, гор, перевалов и нек. др.) с этим именем. Больше всего объектов с этим названием в Красноярском крае. В этом топониме сохранились остатки языка тюркских народов, изначально проживавших на территории Енисейского района: «бай» – переводится как вода, а слог «кал» – холм, скала, порода,

вынутая из земли. Бурятская легенда о знаменитом озере Байкал повествует о том, что на месте озера была земля, а затем она провалилась. Возможно, название енисейского Байкала – «перепевы» названия знаменитого озера (вода холодная и прозрачная) или отражает метеоритное происхождение, в результате «провала» земли.

Названия гидронимов тоже отражают историю освоения земель Енисейского района, особенности его флоры и фауны, содержат информацию о народах-аборигенах. Названия рек этого региона говорят о разноязычном происхождении, это свидетельствует о многонациональном составе жителей.

Таким образом, обучающиеся приходят к выводу, что специфика региона, его история становления нашли свое отражение в комонимах и гидронимах как разновидностях топонимической системы Енисейского района. В результате у школьников формируется не только исследовательская компетенция, но и обеспечивается понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа, определяющей роль родного языка в развитии интеллектуальных, творческих способностей.

Список литературы

1. Баева Л. В. Реализация регионального компонента в школьном курсе русского языка на примере ознакомления учащихся с лексическими диалектизмами // Rhema. Рема. 2011. №4. С.93-102.
2. Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Лобарева В.С. Ассоциативные поля как воплощение региональной самоидентификации // Инновационные технологии научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа, 2016. С.34-40.
3. Бондаренко А.М. Любовь и боль. Повести и рассказы. – Красноярск: ПИК «Офсет», 2000. – 528 с
4. Веккесер М.В., Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проявление региональной самоидентификации автора в поэтическом дискурсе // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-2 (27).
5. Верес Л. В., Матяш Н. В. Проектная деятельность как средство развития исследовательской компетентности старшеклассников // Вестник Брянского государственного университета. 2013. №1.
6. Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Лобарева В.С. Архетипическая основа малой прозы И. Пантелеева // Фундаментальные исследования. 2013, № 8-6.
7. Кадоло Т. А. Региональный лексический компонент на уроках русского языка // Вестник ТГПУ. 2012. №2. С.126-130.
8. Краткий топонимический словарь водоемов и населенных пунктов Западной Сибири [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sibrybalka.ru/vodojomu/toponimicheskiy_slovar/ (дата обращения : 5.09.2013).

9. Краткий топонимический словарь названий в Новосибирской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fishtravel.org/texts/1060> (дата обращения : 5.09.2013).

10. Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккесер М.В. Социолингвистический портрет школьников-подростков как речевой маркер региональной идентичности // Успехи современной науки. №9, том 4, 2016.

11. Реки Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://geolike.ru/page/gl_4784.htmhttp://geolike.ru/page/gl_4784.htm (дата обращения : 5.09.2013).

12. Русский язык. 5-9 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2016.

13. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Веккесер М.В. Вербальные маркеры региональной идентичности (на материале современных чоконимов) // Современные исследования социальных проблем. № 3-2 (27), 2016.

14. Ступницкая М.А. Материалы курса «Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся» : лекции 1-4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 64 с.

15. Топонимический словарь Амурской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litresp.ru/chitat/ru/M/meljnikov-anton-vladimirovich/toponimicheskij-slovarj-amurskoj> (дата обращения : 5.09.2013).

16. Шмульская Л.С., Славкина И.А., Веккесер М.В., Мамаева С.В. Отражение территориальной идентичности в письменных работах школьников // Успехи современной науки. №9, том 4, 2016.

УДК 372.881.161.1

Веккесер М. В., Славкина И. А., Шмульская Л. С.
(Россия, Лесосибирск)

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД МОРФОЛОГИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: языковое понятие, морфологическая категория, формирование языкового понятия, технология проблемно-диалогического обучения.

В статье рассматриваются упражнения и проблемный метод работы над морфологическими категориями в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, реализованный на уроке открытия нового знания. В конечном итоге на уроках русского языка у

младших школьников эффективно происходит целенаправленное формирование языковых понятий.

Vekkesser M. V., Slavkina I. A., Shmul'skaja L. S.
(Russia, Lesosibirsk)

METHODOLOGY WORK ON MORPHOLOGICAL CONCEPTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Key words: the linguistic definition, the morphological category, the formation of the linguistic definition, the technology of problem-dialogical teaching.

The article considers exercises and problem method of working on morphological categories in accordance with the technology of problem-dialogical teaching by E.L. Melnikova, implemented at lesson of the discovery new knowledge. In the end, during the Russian language lessons, junior schoolchildren formulate linguistic definition effectively.

Школьный курс русского языка предполагает изучение понятий, которые описывают все уровни языка как системы. Младшего школьника необходимо включить в учебную деятельность, специфика которой заключается во взаимодействии обучающегося с понятиями. Чтобы усвоить понятие, необходима активность собственной мысли ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы требования к результатам обучающихся. К этим требованиям относятся личностные, предметные и метапредметные результаты. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования включают в себя овладение обучающимися основными понятиями из курса русского языка [5]. Однако для младших школьников усвоение языкового понятия представляет определенную трудность в силу возрастных особенностей, так как все языковые понятия являются абстрактными (см., например, об усвоении лексических понятий [1, с. 204-211]). В связи с этим также для младших школьников возникает трудность в освоении морфологических понятий.

На этапе введения знаний ученики должны поставить и решить проблему, т.е. сформулировать сначала тему урока или вопрос для исследования, а затем и само новое знание. Разумеется, проделать такую работу дети могут только в диалоге с учителем. Поскольку проблема и решение педагогу известны заранее, к ним есть два пути: извилистая тропа догадок и царственная дорога логического вывода. Это значит, что педагог волен выбирать между двумя видами диалога [2, с. 15].

Побуждающий диалог подводит детей к той же мыслительной работе, которую выполняет учёный. На этапе постановки проблемы учитель создаёт

проблемную ситуацию, а затем произносит специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы. Таким образом, побуждающий диалог позволяет ученикам угадать противоречие и проблему, гипотезу и её проверку. Воистину, это извилистая тропа, чреватая ошибками.

Подводящий диалог опирается на логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит их к теме урока, а на этапе поиска решения выстраивает логическую цепочку к новому знанию. Можно сказать, что подводящий диалог прокладывает к теме или знанию прямую и почти безошибочную дорогу [3, с. 13].

Процесс формирования языковых понятий условно делится на четыре этапа.

1) Анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия. На данном этапе осуществляется абстрагирование от лексического значения конкретных слов и предложений и выделение того, что является типичным для данного языкового явления, языковой категории. Учащиеся овладевают такими умственными операциями, как анализ и абстрагирование.

2) Обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей), введение термина. Учащиеся овладевают операциями сравнения и синтеза.

3) Осознание формулировки определения понятия, уточнение сущности признаков и связей между ними.

4) Конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. Упражнения на применение знаний на практике. Установление связей изучаемого понятия с ранее усвоенными (установление межпонятийных связей) [4, с. 204].

Таким образом, при формировании грамматических понятий необходимо развивать умение абстрагироваться от лексического значения конкретных слов и синтезировать то общее, грамматическое, что характерно для слов как определенной лексико-грамматической группы слов (что обозначают, на какой вопрос отвечают, как изменяются и др.).

В ходе такой работы необходимо соблюдение нескольких методических условий.

Первым условием является активная умственная деятельность учащихся. Известно, что результативность усвоения знаний в значительной степени обусловлена методами обучения. Репродуктивный (воспроизводящий) метод не дает желаемых результатов, поскольку не обеспечивает активной познавательной деятельности и в основном ориентирует ученика на запоминание.

Вторым условием является целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к слову и предложению.

Лингвистическое отношение формируется постепенно и может быть разноуровневым: уровень узнавания, уровень осознания. Более высокий уровень осознания обуславливается знанием типов связи слов в словосочетании, особенностей стержневого и зависимого члена словосочетания [4, с. 208].

Третьим условием является осознание существенных и не существенных признаков понятия. Необходимо особо подчеркнуть, что для успешного формирования понятий предметом осознания учащихся должны быть не только существенные, но и несущественные признаки понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, выражающегося в том, что учащиеся несущественный признак принимают за существенный и берут его в качестве ориентира при определении понятия [4, с. 209].

Так, при склонении имен существительных в третьем классе учитель специально ставит учащихся перед необходимостью различать следующие два факта: предлог относится к имени существительному, но может стоять и перед именем прилагательным (*жили в лагере, жили в пионерском лагере*) [4, с. 210]. Тот факт, что предлог употребляется с именами существительными, – это существенный признак предлога, а тот факт, что предлог в предложении часто стоит перед именами прилагательными – это несущественный признак. Сделать предметом осознания учащихся существенный и несущественный признаки понятия – это значит предупредить ложное обобщение, предупредить ошибку и способствовать усвоению понятия в целом.

Включение нового понятия в систему ранее изученных – важнейшее условие усвоения понятия, применения знаний в речевой практике. Установление связей между понятиями составляет фундамент системы знаний учащихся по русскому языку, фундамент осознанного владения языком. Связи между понятиями обеспечивают мобильность применения теоретических знаний при решении практических задач [4, с. 210].

Например, без установления связей между понятиями, без приведения их в систему невозможно познание языка. Основные линии связей, которые усваиваются младшими школьниками, следующие: морфологические вопросы, на которые отвечают слова, их грамматические признаки; часть речи – член предложения; род, число, падеж имени существительного – род, число, падеж имени прилагательного; предлог – падеж; род имени существительного – окончание в именительном падеже – тип склонения; суффикс глагола в неопределенной форме – тип спряжения; существительное в именительном падеже – подлежащее; в косвенном падеже – второстепенный член; личное местоимение – лицо глагола; общий корень – смысловая общность однокоренных слов; лексическое значение слова – его морфемный состав.

Раскрытие сущности связи определенных языковых категорий включается в сам процесс изучения новой категории, а также осуществляется после изучения в отдельности каждой из рассматриваемых категорий или одной из них. Установление связи между компонентами знаний, т.е. приведение их в систему,

делает возможным их применение на практике (в письменной и в устной речи) [4, с. 211].

Итак, основными методическими условиями, способствующими усвоению грамматических понятий, являются: активная умственная деятельность учащихся, заинтересованность учащихся в познании нового, опора на их речевой опыт, системность знаний, целенаправленная работа над формированием у школьников лингвистического отношения к языковым единицам, наглядность (лингвистическое наблюдение) при изучении понятия.

Для усовершенствования процесса формирования морфологических понятий на уроках русского языка мы предлагаем использовать технологию проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой. Далее изложим фрагменты уроков.

Фрагмент урока русского языка в 2 классе по теме
«Имя существительное»

Цель урока: «открываем» существенные признаки понятия «имя существительное».

1. Формулирование вопроса.

Постановка учебной проблемы путем создания проблемной ситуации. Обучающимся предлагается прочитать два столбика слов:

человек бег
ребенок синева
учитель доброта

- Определите, какой частью речи являются слова.
- В чем затруднение? (Не знаем часть речи этих слов.)
- Какой возникает вопрос? (Какая это часть речи?)

2. Поиск решения проблемы (открытие субъективно нового знания).

- Это имя существительное.
- Исследуем сначала, на какие вопросы отвечает имя существительное.

Задайте вопросы к нашим словам.

кто? что?
человек бег
ребенок синева
учитель доброта

- Итак, имя существительное отвечает на вопросы «кто?» и «что?».
- Исследуем второй вопрос: Что обозначают наши слова?
- Наши слова означают предмет.
- Мы ответили на вопросы и можем сформулировать определение.
- Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы: кто? что?

Фрагмент урока русского языка в 3 классе по теме «Род имен существительных»

- Прочитайте слова на доске.
Дядя, дочь, мама, папа, сын, тетя.

- Разделите слова в два столбика.
- Чем слова в столбиках похожи? (Это одушевленные имена существительные).
- По какому признаку разделили слова? (Названия мужчин и женщин.)
- Как называется этот признак имени существительного? В чем затруднение? (Не знаем новый признак имени существительного.)
- Этот признак – род.
- Какая сегодня тема урока? (Род имени существительных.)
- Будем исследовать новый признак.
- Выпиши слова в два столбика
лошадь, сестра, земля, петух, брат, язык (обучающиеся затрудняются, так как не все эти слова можно распределить по признаку, названному ранее – названия мужчин и женщин).
- Какими словами-подсказками можно воспользоваться? (затрудняются)
Есть слова-помощники. Как можно ответить на вопросы Чей брат? (мой), Чья сестра (моя).
Какими словами можно заменить слова брат и сестра? (он, она).
- Мы нашли слова-помощники.
- Теперь распределите слова на две колонки, используя слова-помощники (обучающиеся установили):
- (он, мой) *брат*,
- (она, моя) *сестра*
- (она, моя) лошадь ж.р.
- (он, мой) язык м.р.
- (она, моя) земля ж.р.
- (он, мой) петух м.р.
- Мы ответили на вопросы и можем сформулировать определение.
(Форма рода может быть у существительных, называющих и живых существ, и неживые предметы; указывать на пол могут только те существительные, которые называют живых существ; род имен существительных *мужской* (слова-помощники: *он, мой*) и *женский* (слова-помощники *она, моя*).

Урок русского языка в 4 классе по теме «Изменение имен существительных по падежам»

- Прочитайте отрывок из повести И.Василенко «Артемка в цирке». Обратите на выделенные имена существительные.
Вот и площадь *с цирком* посередине
Едва стало темнеть, как Артемка ходил уже вокруг *цирка* и заглядывал во все щели. Было рано, *в цирк* не пускали... Но, когда стемнело, со всех сторон *к цирку* повалил народ.
Артемку *цирк* привел в восторг. За всю жизнь он не видел столько богатых, ярких нарядов, блеска и ловкости, как за один этот вечер.
Вскоре Артемка стал *в цирке* своим человеком.

- Выпиши выделенные слова с предлогами в столбик. - Выписывают слова: «с цирком», «цирка», «в цирк», «к цирку», «цирк», «в цирке».

- Напиши, на какой вопрос отвечает каждое слово (выполняют задание, испытывают затруднение).

- В чем затруднение? (Не знаем, на какой вопрос отвечает каждое слово.)

- Почему имя существительное в тексте меняет свои окончания? (испытывают затруднения).

- Проведем исследование. Как вы думаете, это одно и то же слово или разные слова? (Это разные слова.)

- Почему? (молчат)

- Обозначьте основу и окончание у слов *цирк*.

с *цирк-ом*, *цирк-а*, *цирк*

к *цирк-у*, в *цирк-е*, *цирк*

- Значит, это одно и то же слово? (Да, это форма одного того же слова, так как одинаковая основа, но разные окончания, значение не меняется).

- От чего зависит, какое именно окончание у существительных *цирк* в каждом случае? (Выбор окончания зависит от смысла предложения.)

- Так, кто думает иначе? (испытывают затруднение).

- Исследуем, какое слово помогает поставить вопрос к выделенным словам? Выпишите словосочетания с вопросом к имени существительному.

- От чего зависит изменение имени существительного? Какие окончания у слова *цирк*? А вопросы? (Разные! И вопросы тоже.)

- Обобщите все, что узнали о новой категории имени существительного. (Чтобы имена существительные могли правильно соединяться с другими словами, образуя предложения, оно имеет возможность менять свои окончания. Отвечая на разные вопросы, имя существительное меняет окончание).

- Это категория у имени существительного называется «падеж».

- Сформулируйте определение. (Изменение окончаний у имен существительных называется изменением по падежам).

Урок русского языка в 4 классе

по теме «Склонения имён существительных»

- Как изменяются имена существительные? (По числам и падежам.)

- Какого рода бывают имена существительные? (Женского, мужского, среднего рода.)

- Как определить род имени существительного? (Подставить слова-помощники *он*, *мой*, *она*, *моя*.)

- Прочитай предложение, записанное на доске.

Маша написала сочинение *о зиме* и *о маме*.

- Определите части речи, встретившиеся в этом предложении. (В нём есть четыре существительных, глагол, предлог и союз).

- У выделенных слов определите род и падеж, обозначьте окончание. С чего начнем работу? (Поставим слова в начальную форму.)

- Запишите следующее предложение.

Автобус едет *по улице* Кирова и *по площади* Свободы.

- У слов *по улице* и *по площади* определите род и падеж, обозначьте окончание.

По улице – ед.ч., жр., Д.п.

По площади – ед.ч., жр., Д.п

- А чем отличаются эти существительные? (Окончаниями.)

- А почему же они разные? (затрудняются)

- Какой возникает вопрос? (Почему число, род, падеж, одинаковые, а окончания разные?)

Проведем исследование. Каждая группа получит свою карточку с заданием.

Группы получают задание, выписать слова с окончаниями -а, -я мужского рода и женского рода; мужского рода с нулевым окончанием и среднего рода; женского рода с нулевым окончанием.

- Зачитайте слова первой группы:

- Существительные мужского рода и среднего рода:

м.р. ж.р.

Юра *вода*

дядя *земля*

- Что вы заметили? (Существительные мужского рода и женского рода имеют одинаковые окончания.)

- Зачитайте слова второй группы:

- Существительные мужского рода и среднего рода:

м.р. с.р.

конь *окно*

стол *море*

- Что вы заметили? (Имена существительные мужского рода имеют нулевые окончания, с среднего рода – окончание -о, -е).

- Заслушаем ответ третьей группы (Мы выписали имена существительные женского рода с нулевым окончанием:

ж.р.: дочь степь.

- Что вы заметили? Обозначьте окончание. (Слова «дочь» «степь» имеют нулевое окончание).

Обобщите все, что вы узнали о новом признаке имени существительного. Сколько групп мы выделили? (Три группы имени существительного: в группе №1 содержатся слова женского и мужского рода с окончаниями -а, -я; в группе №2 – с окончаниями -о, -е среднего рода и с нулевым окончанием мужского рода; в третьей группе слова женского рода с нулевым окончанием).

- Этот признак называется «склонение». Дайте определение склонения (Изменение имен существительных по падежам и числам называется склонением. Склонение определяется по роду и окончанию имени

существительного)

Таким образом, в представленных выше фрагментах основной упор делается на формулирование темы или определения через создание проблемных ситуаций на основе побуждающего диалога. Это позволяет обеспечить полноценное усвоение знаний (предметный результат), развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных умений (метапредметный результат), формировать внутреннюю учебную мотивацию и позицию исследователя (личностный результат). Использование проблемного диалога в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой способствует осознанному усвоению младшими школьниками морфологических понятий.

Список литературы

1. Автушко Л.И., Веккесер М.В., Фалилеева А.А. Формирование у младших школьников понятия «антонимы» // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. / отв. и науч. ред. Б. Я. Шарифуллин [Электронный ресурс]. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. Вып. 8 (17). С.204-211.

2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2012. – 168 с.

3. Мельникова Е.Л., Кузнецова И.В. Я открываю знания. Пособие по технологии проблемного диалога в начальной школе (3-4 классы. М.: Баласс, 2011. – 80 с.

4. Рамзаев, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 432 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) // Минобрнауки России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 10.01.2018).

УДК 371.13

А. М. Гарифуллина, В. Г. Закирова, С. Н. Башинова,
А. М. Гарифуллина
(Россия, Казань)

**ЯЗЫКОВАЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА
 СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ:
 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная подготовка, высшее образование, этнокультура, педагог.

В статье отражена подготовка студентов педагогических вузов к работе в детской поликультурной среде. Значение высшего образования в поликультурной среде. Формирование культуры межнационального общения, а также взаимодействие этнического большинства и меньшинства в поликультурной среде.

Keywords: polycultural education, polycultural preparation, the higher education, ethnoculture, tutor.

The article reflects the preparation of students of pedagogical universities to work in a children's multicultural environment. The importance of higher education in a multicultural environment. Formation of a culture of interethnic communication and interaction of ethnic majority and minority in a multicultural environment.

LANGUAGE AND POLY CULTURAL TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

A. M. Garifullina, V. G. Zakirova, S. N. Bashinova,
A. M. Garifullina
(*Rossija, Kazan'*)

Поликультурная подготовка и образование определяют ценностные ориентиры в обучении и воспитании, возводя на пьедестал лучшие черты человека для того, чтобы к нему стремились. Национальные и этнические меньшинства остро нуждаются в поддержке индивидуальных отличий и развитии особенной неповторимости. На сегодняшний день, поликультурализм входит в многокультурное пространство с различными инвариантами и перспективами развития студентов, организуя целостную общенациональную концепцию и практику воспитания и обучения студенческой молодежи.

Педагогическая политика вуза, в условиях этнокультурного разнообразия должна способствовать подготовке будущих педагогов к работе в поликультурной среде к существующей за пределами университета действительности. Подобная политика поспособствует не только поликультурной подготовке, но и выполнит посредническую миссию между представителями различных этносов. Государственная власть может помочь в развитии национального самосознания, однако привить уважение ко всем культурам либо, напротив, поощрять национализм и ксенофобию можно лишь в стенах университета и окружающем социуме [1, 2, 3].

Языковая и поликультурная деятельности будущего педагога должны придавать воспитанникам и их родителям силу и веру в укреплении

целостного и культурного многообразия социума. Подобная идея близка по духу многонациональной Российской Федерации. Поскольку происходит экономическая и политическая интеграция, огромное значение на сегодняшний день придается сохранению национальной специфики в подготовке будущих бакалавров педагогического образования. Глобализация XXI века обострила проблему достижения баланса между национальными культурно-образовательными традициями и университетской поликультурной подготовкой. В подобных условиях современного мира поликультурная подготовка будущих педагогов должна оказывать поддержку этнокультурного многообразия, стать средством развития этноменьшинств, включения их ценностей в общенациональную практику вуза и тем самым решать насущные проблемы педагогики и университетской политики. Демократизация поликультурной подготовки не может быть соблюдена без учета этнического многообразия.

Проведенный нами анализ различных подходов к определению личностных качеств студентов педагогического образования, способствующих или препятствующих их межкультурной компетентности, позволяет выделить несколько основных направлений.

Первое направление представляет нам будущего педагога, способного к взаимодействию с этнокультурными особенностям и межкультурным различиям воспитанников и их родителей. Для достижения наибольших результатов в педагогической деятельности в языковой и поликультурной среде будущему воспитателю необходимо обладать высокой чувствительностью к ментально-национально-психологическим особенностям детей, а также к их родителям. Уметь распознавать в окружающей среде специфические национально-психологические реакции, анализировать особенности поведения, а также действия и поступки, принадлежащие тому или иному этносу. Необходимо отслеживать различные национальные установки и стереотипы, уметь их прогнозировать, помогать поддерживать и поощрять обычаи, традиции, культуру дошкольников, определять их национально-ценностные ориентации и познавательные интересы, проникать в культуру национального общения.

Чувствительность к ментально-национально-психологическим особенностям детей и их родителей в целом позволяет студентам педагогических направлений, в будущем педагогам-практикам на достаточном уровне понимать национальную специфику отношений и поведения воспитанников, координировать совместную деятельность с родителями разных национальностей, предвидеть и предотвращать конфликтные ситуации во взаимоотношениях. При этом способность к восприятию и прогнозу поведения детей проявляется на практике у бакалавров в большей мере, чем чувствительность к внутриличностным национально-специфическим качествам.

Для педагогов с недостаточным уровнем поликультурного мастерства характерна нечувствительность к национально-психологическим особенностям дошкольников, у них отсутствует ориентация на воспитательный процесс с учетом национально-психологических особенностей, в связи с этим воспитательная деятельность трансформируется в социально-психологическое общение [4].

Введение в языковое и поликультурное должно проходить с положительной динамикой. Для более благоприятного взаимодействия педагоги с детьми проводят игры, внедряют воспитательные программы и мероприятия, объединяющие детей по интересам. Отдельное внимание уделяется разработкам в области повышения профессиональной компетентности, а также внедрению инновационных технологий по взаимодействию всех представителей педагогического процесса: как педагогических работников, также и родителей, и детей. Проводятся наблюдения по освоению новейших технологий и методик по поликультурализму и языковым компетенциям, намечаются области по достижению толерантности во взаимоотношениях с представителями культурного меньшинства, а также по снижению национальной агрессии. Тем не менее деятельность в данном направлении осуществляют не все образовательные учреждения дошкольного типа, хотя полинациональный состав детей, как дошкольного возраста, так и школьного – предполагает реализацию технологий по поликультурной подготовке и их комплексную диагностику. Из этого можно сделать вывод, что возникает необходимость в изучении и передаче отечественного опыта разработки программ и технологий по поликультурной подготовке будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде в вузе.

В свете поликультурной подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде, встает вопрос об обеспечении представителей этнокультурных групп академическим успехом в образовательной сфере, а также грамотному способствованию в развитии поликультурного сознания. Результаты поликультурной подготовки будущих педагогов в рамках высшей школы в большей степени зависят от того, насколько благоприятно будут решаться поставленные задачи при педагогической деятельности с детьми на практике.

Поликультурное образование для студентов – это не только определенное пространство формирования знаний о детях дошкольного возраста, определенных умений и навыков в рамках дошкольного образования, а сфера совместной деятельности преподавателей и студентов, в которой осуществляются гармоничные союзы общекультурного, социального, образовательного и индивидуального начал. При создании модели поликультурного пространства необходимо найти такие точки соприкосновения, которые обеспечивали бы целостность мирового и

государственного культурного пространства, не ограничивая при этом дальнейшего положительного развития его составляющих [2, 3].

Существующие на сегодняшний день методики поликультурной подготовки имеют традиционные основы. Базой под поликультурную подготовку являются элементы индивидуализации в образовании, а также современные технологии подготовки и обучения, такие как средства массовой информации, телевидение, интернет-ресурсы, дистанционное обучение, вербальные и невербальные методы подготовки и обучения студентов.

Методы языковой и поликультурной подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде имеют прямое отношение к субъектам дошкольного образования, а именно – воспитанникам дошкольных организаций и их родителям. Через определенный образовательный материал будет проходить индивидуализированное преобразование и подготовка студентов. Будущие студенты должны проводить грамотную ротацию детского самоуправления, которое будет выражаться в смене лидеров и помощников среди детей, принадлежащих разным этнокультурам. Для убеждения детей в их уникальности помогут игры, беседы, художественное слово, эвристика и др.

Также актуальны технологии, эффективность которых нашла признание в мировой педагогике: технология моделирования, технология проектов, ролевые и деловые игры, рефлексия, стимулирования мотивации и др. [4].

Технологии поликультурной подготовки будущих педагогов можно отнести в несколько групп: освоение знаний и навыков, организация межэтнической и межнациональной коммуникации, формирование индивидуального ориентирования и социального выбора.

Будущий педагог детской поликультурной среды, находясь в многонациональной среде, рассматривает свою национальность критически, он способен иметь склонности к разным этническим единицам одновременно. В результате пересмотра поведенческого и когнитивного стилей, складывается индивидуальный характер, студент нарабатывает объективные знания и индивидуальные представления, дает эмоциональную оценку не только своей, но другим этнокультурным группам, создается цепь взаимоотношений с представителями национальных меньшинств. Процесс поликультурной самоидентификации закладывается в раннем дошкольном детстве, и качественно видоизменяется в процессе развития ребенка. Основные факторы, влияющие на их закладку и видоизменение: гендерные, возрастные, смешанные семьи, воспитание и др. [1-3].

Низкий уровень сензитивности к межнациональным и этническим особенностям воспитанников приводит педагогов к существенным педагогическим ошибкам. Исследование, проведенное в Шотландии на наличие перцептивных ошибок педагогов дошкольных учреждений в отношении гиперактивности шотландских детей-дошкольников и детей из семей азиатских народов продемонстрировало, что педагоги склонны

приписывать детям-азиатам существенно большую гиперактивность, чем это было выявлено при сравнении этих детей с шотландскими ровесниками.

В другом исследовании студенты-практиканты из национальных меньшинств США (афроамериканцы и индейцы) характеризовали учащихся и родителей в классах, где проходили практику. Оказалось, что студенты этнического меньшинства объясняли низкий уровень дисциплинированности своих учеников недостаточным уважением к афроамериканским педагогам, а родителям учащихся-афроамериканцев отнесли нежелание отдавать своих детей в классы с афроамериканскими педагогами [3].

На мировом пространстве существующие агрессивно настроенные молодежные организации, движимые ненавистью и враждой к окружающим социокультурам, оскверняются памятники наследия и культуры, не замечать этого означает – закрывать глаза на очевидные факты растущей и близкой опасности социального неблагополучия и падения. Замкнутость этнического меньшинства, конфликты на национальной почве – явление целого комплекса социально неблагополучных, а порой и плачевных факторов. Наиболее заметный – пренебрежение определенными факторами, такими как поликультурализм и полиэтничность при подготовке к жизни в многонациональном сообществе. Разнообразие взаимоисключающих народов, проживающих на одной территории способны а) раздавить самобытность малых этносов более численным населением; б) вызвать значительный и непоправимый межнациональный конфликт; в) произвести конструктивный диалог, благодаря поликультурным закладкам в воспитании студенческой молодежи. В Европейских странах и США образование происходит при поликультурном взаимодействии различных этнических групп. Данный процесс напрямую связан с гиперболизацией национальной культуры, обеспечивая обогащение как доминантных, так и рецессивных культур.

Еще одно исследование показало, что большинство студентов в провинциальных американских педагогических колледжах нечувствительны к межкультурным различиям или отрицают их наличие, при этом организация дружеского взаимодействия студентов с учащимися из инокультурной (испаноговорящей) диаспоры посредством Интернет-конференций и педагогической практики; организация регулярных наблюдений за учебной деятельностью детей в реальном времени через веб-камеру, заполнение рефлексивных карт и участие в групповых (внутристуденческих) дебатах привели к значительному повышению уровня межкультурной сензитивности.

Второе направление представляет нам будущего педагога детской среды, находящегося во взаимозависимости с межкультурной компетентностью и спецификой его этнической идентичности, характером этнической самоидентификации, показателями его профессионально-педагогических достижений. Доказательством вышесказанного является исследование отечественных ученых – Б.А.Вяткина и В.Ю.Хотинец.

Выявлено, что имеет место влияние характера этнической самоидентификации учителя на некоторые черты личности учащихся после обучения у того или иного педагога. Учащиеся в значительной мере напряжены, эмоционально неустойчивы, агрессивны у педагогов с «гиперпозитивной этнической самоидентификацией», в чрезмерной степени противопоставляющие свою этнокультурную специфику учащимся. Учащиеся тревожны, легко возбудимы, дистанцированы от своих сверстников, они менее доброжелательны у педагогов с литотизированной негативной самоидентификацией. Зачастую подобное происходит в случаях, когда педагог выражает в отрицательном отношении особенности собственной этнической группы. Результат будет положительным, если педагог обладает позитивной адекватной самоидентификацией, которая выражается в знании своей национальной принадлежности и в стремлении к взаимному сотрудничеству с партнерами и коллегами других национальных идентичностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что различия в языках отражают не только важные отличия между культурами, но и помогают укреплению культурных особенностей. Через использование языка человек трансформируется в агента культуры, вбирает в себя всю ее сущность. Поэтому важно понимать, что люди разных культур структурируют мир вокруг себя по-разному, следовательно, во многом по-разному видят окружающий мир.

Список литературы

1. Гарифуллина А.М., Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука: научный журнал. № 4. Казань: «Казанская наука», 2017. С.104-107.
2. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Казань: КФУ, 2017. – 226 с.
3. Garifullina, A.M., Bashinova S.N. The Art of haiku as a Mean jf Multicultural Training of children in pre-school education // RevistaEspacios Journal. – Vol. 38 (№25). P.23-29. Venezuela: Caracas, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/av38n25/in173825.ht> (дата обращения: 22.02.2018).
4. Zakirova V.G., Gilmiyarova S.G. The problem of developing professional expertise of vocational college students // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol.11. № 8. P.1807-1819.

Э.С. Герберсгаген, С.Н. Глазкова
(Россия, г. Миасс)

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ КАК СТРАТЕГИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Ключевые слова: фоновые знания, информационная насыщенность, информационная напряженность, память, забывание

В статье анализируется информационная насыщенность лексико-грамматической работы со старшими дошкольниками. Констатируется эффективность использования высокой информационной напряженности. Устанавливается корреляция фоновых знаний и когнитивных процессов памяти: запоминания – забывания.

E. S.Gerbersgagen, S. N.Glazkova
(Russia, Miass)

INFORMATION TENSIONS AS A STRATEGY OF LOGOPEDIC WORK

Key words: background knowledge, information saturation and tensions, memory, forgetting

The article analyzes the information richness of the lexico-grammatical work with older preschoolers. It is stated efficiency of use high information intensity. Sets the correlation of background knowledge and its storage in long-term and short-term memory of the child.

Коррекционно-логопедическая работа всегда была очень сложной, трудоемкой. Обычно учителя-логопеды выбирают один из двух методических путей: обучение дошкольников в рамках либо тщательно отобранного лексико-грамматического минимума, либо максимального расширения фоновых знаний. Первый путь методически обоснован, разработан в Программах и методических пособиях, многократно апробирован и общепризнан. Второй путь сложнее. Он требует от логопеда смелости, творчества, эрудированности, методических капиталовложений и высокой педагогической культуры.

Результативность работы в традиционном ключе вызывает много нареканий. Дети не усваивают материал, скучают на занятиях, редкий ребенок может обходиться без репетитора. Рутинность и узкий информационный обзор, многократное однообразное невариативное повторение снижают интерес ребенка и продуктивность работы.

Противоречие налицо: логопед уверен, что после отработки лексико-грамматической темы ребенок усвоил словарный минимум,

словообразовательные модели, морфологическую парадигму закрепляемой части речи, синтаксические образцы, но, к сожалению, это не всегда так.

В качестве примера приведем работу по классической лексической теме «Перелетные птицы». Детям предлагают небольшой объем информации, при освоении которой старший дошкольник овладевает следующими компетенциями:

- узнавать некоторых перелетных птиц по картинкам и силуэтам (лебедь, стриж, грач, ласточка, журавль, цапля, аист);
- знать части тела птицы (туловище, голова, крылья, перья, клюв);
- уметь образовывать диминутивы (галчонок, аистенок, журавлик);
- владеть словоизменением по числу (журавль-журавли);
- составлять и договаривать предложения о птицах (Осенью мы прощаемся с перелетными птицами: грачами ...);
- оперировать глагольными дериватами (улететь, прилететь, залететь).

Казалось бы, такой лексико-грамматический минимум посилен для старшего дошкольника, однако практика показывает, что этот объем информации недоступен многим детям. Некоторые сведения первоначально воспроизводятся, но быстро забываются, многие сведения не усваиваются совсем. Так, например, дошкольники путают журавля, аиста, цаплю; не идентифицируют грача, зяблика, скворца; ошибаются в образовании числовых пар и дериватов; путают лапы и ноги, перья и шерсть, нос и клюв; не могут назвать существенные признаки перелетных птиц.

При анализе качества долговременного запоминания обнаруживается следующее. И без того скудный информационный минимум значительно уменьшается. В 1885 г. Г. Эббингауз выпустил книгу «О памяти», где привел некоторые закономерности этого когнитивного процесса. Он опирался на данные эксперимента по запоминанию максимально обесмысленного набора слогов. Ученый вывел кривую забывания: согласно выявленной закономерности, больше половины (до 60%) материала, подлежащего запоминанию, забывается в течение первого часа, еще 20% – через неделю, далее кривая становится все более полой, т.к. оставшиеся 20% информации переходят под юрисдикцию долговременной памяти. Согласно кривой Эббингауза, забывание имеет свои закономерности и является процессом естественным. Тем не менее, остаточные знания должны быть прочными. С.Л. Рубинштейн в своей знаменитой книге точно подмечает: «Ставшая классической и вошедшая во все руководства кривая забывания Г. Эббингауза и его продолжателей получена, однако, для забывания бессмысленных слогов. Поэтому она не может выражать общего закона запоминания и забывания любого материала. Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала» [3, с. 331]. Мысль замечательная. Действительно, все исследования, которые проводил

ученый, основывались на запоминании бессмысленных буквосочетаний. Осмысленный же материал запоминается несколько быстрее, кроме того, при запоминании информации, несущей конкретную смысловую нагрузку, действуют определенные эффекты и закономерности. Об этом пишет, опираясь на исследования психологов, Рубинштейн [3, с.330-336]. Так, например, при запоминании задачи действует особенный эффект: нерешенная задача запоминается значительно лучше решенной; кроме этого, действует эффект края (лучше запоминается информация, которая находится в начале и в конце); запоминание с установкой прочнее, чем без установки; эффект «затаптывания следов» (чем разнообразнее содержание, тем лучше запоминание). Именно поэтому уже сам Г.Эббингауз рекомендовал в своих методических работах приемы улучшения качества и количества запоминания: информация, которую ребенок получает на уроке, должна восприниматься им активно; должна быть эмоционально насыщенной; при запоминании большого объема необходимо ориентироваться на середину учебного материала и менять специфику запоминаемого материала (чередовать естественные предметы с гуманитарными, менять форму подачи материала и пр.) [4]. Т.П. Зинченко добавляет, что эффективность функционирования кратковременной памяти зависит от «сформированности, гибкости системы кодов кратковременной памяти, возможности быстрого перехода от одного кода к другому (или другим)» [2, с. 109-110].

В рамках нашего эксперимента рекомендации крупных специалистов в области когнитивных процессов были учтены. Однако гипотеза была выдвинута такая: возможно, если пойти по пути не только оживления информации через эмоции и интерес и пр., но и через ее расширение, остаточные знания будут шире и прочнее.

На корреляцию количества информации и эффективности ее запоминания в психологии есть различные точки зрения. Так, Т.П. Зинченко справедливо утверждает: «кажется очевидным, что избыточность информации должна оказывать такое же влияние на запоминание, на его скорость и продуктивность, как и на другие виды деятельности человека» И далее продолжает: «Избыточность материала создает возможности для применения эффективных способов мнемической деятельности испытуемых», тем самым способствуя увеличению продуктивности запоминания [Там же, с.111-112]. С.Л.Рубинштейн приводит противоположные результаты экспериментальной работы Ф. Эттнива (1955), Даллета (1964), Дж. Миллера и О. Сэлфриджа (1950): «Количество переданной информации либо уменьшалось с введением избыточности, либо оставалось неизменным» [3, с.330-336]. Сам психолог тоже приходит к выводам о негативном влиянии избыточности на запоминание. Однако работы П. Б. Невельского опровергают правомерность такого заключения. В его исследованиях «были получены факты, свидетельствующие о положительном влиянии избыточности на запоминание» [Там же].

В качестве эксперимента при работе с контрольной группой старших дошкольников информационное поле по названной теме было значительно расширено. Использовались традиционные методы обучения: связный рассказ логопеда, презентация, комментирование картинки, эвристическая беседа, заполнение таблиц, схем, составление атрибутивного классификатора. Прорабатывался дополнительный материал по теме: виды гнезда и различия гнезд по расположению и строительному материалу (гнезда в дупле, на дереве, в кустах, в траве, на воде, в снегу и т.д.; гнезда из веток, травы, пуха, мха, камыша, пера, шерсти животных, глины и пр.); перо, его составные части, виды и функции (фрагменты пера: стержень, опахало, виды пера: маховое, рулевое, контурное; функции пера: *защитная, управления полетом и др.*); виды построения птичьей стаи (косяк, клин, вереница и пр.); виды перелетных птиц по разным основаниям (водоплавающие, насекомоядные, хищные и пр.). Данный материал не только расширяет кругозор ребенка и стимулирует его интерес, но и позволяет выстроить расширенную и усложненную систему работы по словообразованию, лексике, морфологии, синтаксису.

Перечислим некоторые из анализируемых единиц: морфологических дериватов, паронимов, диминутивов, словоизменительных парадигм, синонимов, антонимов, синтаксических моделей *мах-махать-маховой; руль-рулить-рулевой; защита-защищать-защитный; гнездо-гнездиться-гнездовые-гнездовой; плавать по воде-вода-водичка-водный-водяной-водянистый; треск-трещать-трещотка; лапы-лапки-лапочки; птица-птичка; птица-птичий; звонкоголосая (звонкий голос), длиннохвостая (длинный хвост), белокрылая (белое крыло); чирикать-трещать-стрекотать-курлыкать; трещу-трещишь-трещит-трещим-трещите-трещат; клевать-дробить-заглатывать.*

Это далеко не полный перечень прорабатываемого языкового материала. Помимо лексических единиц анализировались и заучивались стихи, короткие занимательные рассказы, экозарисовки, приметы, пословицы, объединенные лексической темой. Приведем в качестве примера используемые пословицы.

Сорока без причины не стрекочет. Сорока на хвосте принесла. Сорока сама рассказывает, где гнездо свила. Птица по зёрнышку клюёт, а сыта бывает. Птицы сильны крыльями, а люди - дружбой. Пуганая ворона и куста боится. Воробей под кровлю, а сова на ловлю. Воробей сразу на взлёт, а грачу разбег нужен. Гусь свинье не товарищ. Пуганая ворона и куста боится. Один гусь поля не вытопчет. Лебедь летит к снегу, а гусь к дождю.

Паремиологический материал позволил опознать некоторые повадки птиц, соотнести птиц между собой, за символами птиц увидеть разные типы поведения людей. Для закрепления материала, например, по сравнению цапли, аиста, журавля использовались загадки, в описательной части которых привлекались разные черты и повадки птиц.

Это старый наш знакомый:

Он живет на крыше дома –
 Длинноногий, длинноносый,
 Длинношей, безголосый.
 Он летает на охоту.
 За лягушками к болоту. (Аист)
 На одной ноге стоит,
 В воду пристально глядит,
 Тычет клювом наугад –
 Ищет в речке лягушат. (Цапля)
 У этой птицы.
 Клюв, как две спицы.
 По воде она гуляет,
 То и дело нос купает. (Цапля)
 Это кто стоит в болоте.
 На одной ноге в дремоте?
 У кого на клюве капля?
 Ну конечно, это... (Цапля).
 Прилетает к нам с теплом,
 Путь проделав длинный.
 Строит домик под окном.
 Из травы и глины. (Ласточка)

Примеры разнообразного языкового материала можно продолжать. Любой такой материал был направлен на расширение фоновых знаний ребенка. Непременным атрибутом на занятиях стал компьютер, т.к. иллюстративное обеспечение, с нашей точки зрения, должно быть привлекательным для детей. Использовались тематические энциклопедии и справочники, что очень важно, т.к. книжная культура теряет свою значимость и авторитетность для современного дошкольника. А необходимость ее сохранения как основного источника и генератора знаний очевидна.

Итак, расширение информации выбрано главным направлением коррекционно-логопедической работы. Теоретическим основанием послужили труды не только психологов, но и лингвистов. Так, Н.С. Валгина положительно оценивает расширение информации в педагогическом дискурсе. Исследовательница соотносит понятия напряженности и информативности и определяет «малую конденсацию информации» как «свидетельство изложения ненапряженного», говорит о лабильности категории напряженности [1]. Она определяет два пути расширения информативности: экстенсивный и интенсивный. Оба пути необходимы, но в случае с дошкольниками основным путем становится экстенсивный, а дополнительным, но весомым – интенсивный. «Интенсивный способ повышения информативности текста связан с процессом свертывания информации» [там же]. «Экстенсивный способ повышает информативность путем увеличения объема самой информации. Применение его приводит к максимальной детализации

изложения, что позволяет глубже проникнуть в сущность явления, раскрыть связи и отношения исследуемого объекта с внешним миром. Экстенсивный способ повышения информативности текста связан с введением дополнительной информации, которая конкретизирует, поясняет, расширяет знания о предмете сообщения» [там же]. Примером экстенсивной информации может быть рассказ с иллюстрированием через мультимедиа о птицах, их свойствах и особенностях, любопытные факты о перелетных пернатых. Примером интенсивного пути может быть сравнительный анализ загадок об одной и той же птице, анализ имплицитной информации в стихах и пословицах о птице.

Результаты работы по максимальному расширению информации в экспериментальной группе были оценены логопедом, воспитателями, родителями как положительные. Повысилась речевая активность детей на игровых минутках и занятиях, повысился интерес дошкольников к теме, дети стали формулировать вопросы по теме. Связные рассказы детей по теме стали содержательнее и эмоциональнее, словарный запас пополнился новой лексикой, домашнее задание стало радостным отчетом ребенка перед родителями по лексической теме недели. Опрос показал, что фонд остаточных знаний по теме серьезно пополнился. Система логопедических занятий, проектирующая расширение занимательного и увлекательного речевого и общекультурного материала, стала рычагом для формирования вкуса к владению знаниями, интересными сведениями и фактами, элементами энциклопедичности.

Тестирование остаточных знаний у детей контрольной и экспериментальной групп показало, что информационные потери составляют примерно одинаковый процент в обеих группах, но остаточные знания в случае планомерного расширения больше, чем в случае типового изучения лексической темы. Парадоксально, но закономерность такова: чем меньший объем материала дошкольнику необходимо запомнить и научиться им оперировать, тем ниже эффективность учебного действия и беднее фонд остаточных знаний. И наоборот: большой информационный поток порождает большее количество ассоциаций, ментальных связей, отрефлексированных фактов и действий. Вероятно, в информации обязательно должна быть та шлаковая часть, которую можно потерять при запоминании. Возможно, что процент этих потерь – величина постоянная для каждого ребенка. Это гипотеза, требующая дополнительной проверки. Однако уже в первом приближении видно, что тенденция эта действующая. Методисты прошлого так формулировали это педагогическое правило: ученик знает столько, сколько ему позволяет учитель.

Таким образом, расширение апперцепционной базы ребенка, фоновых знаний, пресуппозиций является важной задачей логопеда в рамках отработки типовых лексико-тематических тем. Отметим, что речь идет не о загрузке избыточной информации в память ребенка. Речь идет о таком отборе

информации, при котором интерес становится ключом зажигания для движения вперед, освоения новых информационных пластов, дополнительных апперцепционных резервов. Существенным представляются два момента: отбор по-настоящему интересной информации и (это главное) многообразные способы работы с ней.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Теория текста М. : Логос, 2003. – 173 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/28.htm>. (дата обращения: 15.10. 2017).
2. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. – 320 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2002. – 720с.
4. Эббингауз Г. Основы психологии / Г.Эббингауз. Спб., 1912. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000056/st005.shtml> (дата обращения: 15.12. 2017).

УДК 372.881.161.1

Давыдова О. Н., Зырянова О. Н., Веккессер М. В.
(Россия, Лесосибирск)

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: пословица, поговорка, дидактический материал, урок.

В статье рассматриваются методические аспекты использования пословиц и поговорок как дидактического материала на уроках русского языка. Пословицы и поговорки на уроках позволяют не только совершенствовать речь учащихся, но и являются ценным материалом при изучении разных разделов языка: орфографии, синтаксиса, морфологии и морфемики.

Davydova O. N., Zyryanova O. N., Vekkesser M. V.
(Russia, Lesosibirsk)

MESSENGERS AND TALKS AS A DIDACTIC MATERIAL AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Key words: proverb, proverb, didactic material, lesson.

The article deals with the methodical aspects of the use of proverbs and sayings as didactic material in the lessons of the Russian language. Proverbs and sayings in the lessons allow not only to improve the speech of students, but also are

valuable material in the study of different sections of the language: spelling, syntax, morphology and morphemics.

Пословицы и поговорки – коллективное художественное творчество народа. В них запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они хранят историю движения народа по пути цивилизации, отражают характер народа, его симпатии и антипатии, связи с соседними народами. В определении пословицы отмечена ее афористичность: «Пословица – краткое, ритмически организованное, устойчивое в речи, образное народное изречение. Употребляясь в значении переносном – по принципу аналогии – к своему буквальному смыслу, заключает в себе афористически сжатое выражение какой-либо грани народного опыта; предмет высказывания рассматривается в свете общепризнанной истины, выраженной пословицей» [1, с. 291].

Богатейшие образы, темы, мотивы, формы фольклора возникают в сложном диалектическом единстве индивидуального (хотя, как правило, анонимного) творчества и коллективного художественного сознания. Преимущество, устойчивость художественных традиций (в рамках которых, в свою очередь, проявляется личное творчество) сочетаются с вариативностью, многообразным претворением этих традиций в отдельных произведениях. Это обуславливает их несомненную дидактическую ценность. Это небольшой по объему дидактический материал, которым можно воспользоваться на одном из этапов урока, повторив какую-либо тему, отработав одно из тестовых экзаменационных заданий, что не мешает затем перейти к основной теме урока. Иногда на одной пословице можно отработать несколько тем.

Например, можно использовать пословицы и поговорки при изучении орфограмм.

Орфограмма «НЕ с разными частями речи, Н-НН». На немазаной сковороде блины не испечешь. Непойманная рыбка всегда большой кажется. Небогат, да славен: тот же барин. Не будет толку ни от волка рощеного, ни от вора прощеного. (+частицы НЕ-НИ). Недоброе слово большей огня жжет. Недруг поддакивает, а друг спорит. Необдуманное слово в беду заведет, а обдуманное – из беды выведет. Склеенная посуда два века живет.

Личные окончания глаголов: Беда вымучит, беда и выучит.

Правописание приставок: В умной беседе быть – ума прикупить, а в глупой и свой растерять.

Ценным дидактическим материалом являются пословицы при изучении синтаксиса. Л.М. Линецкая отмечает: «Именно обобщенный смысл пословиц учитывается при изучении типов односоставных предложений. Подбирая систему упражнений для усвоения определенно-личных и неопределенно-

личных предложений, полезно учесть, что пословицы, имеющие форму таких предложений, выражают обобщенный смысл» [2].

Однородные члены: Гость не много гостит, да много видит. Бог долго ждет, да больно бьет. Бери в работе умом, а не горбом.

Постановка тире и двоеточия: Дело не ворона: не каркает, а скажется. Не по недостатку еда – та же беда. Барская просьба – строгий приказ. Веселое слово – речи основа. Грамота – второй язык.

ССП: Бела береза, да деготь черен

СПП: Добро того учить, кто слушает. Кто ладно строит, тот дорого стоит.

БСП: Ближе к барину – ближе к плетям. Будешь на печи жариться – мозги распарятся. Волка бояться – и от белки бежать.

Сложное предложение: Не волк виноват, что овцу съел: виновата овца, что в лес зашла.

При изучении морфологии, можно использовать работу с такими пословицами, как:

Прилагательное, краткое, степени сравнения: Скупой богач беднее нищего. Цветное платье в большее место несет (ЛЗ слова можно рассмотреть). Больны раны на своих плечах. Вовремя копейка дороже рубля. За хорошим гостем и хозяин сыт.

Наречие: Говорит направо, а смотрит налево. Делай не наспех, а скоро. Когда гнев впереди, ум позади. На работу боком, а с работы скоком. Скажет вдоль, а сделает поперек.

Деепричастие: Гостям дважды радуются: встречая и провожая.

Местоимение: На всякую беду страху не напасешься. Не за свое дело не берись, а за своим не ленись. На базар ехать – с собой цены не возить. Не поддавайся на пчелкин медок: у нее жало в запасе. Не та рука плоха, что держит свое, а та, что тянет чужое. Чего мало, то мелко крошат. Не тот стрелок, кто стреляет, а тот, кто попадает.

Глагол, разные формы: Не выучит школа, выучит охота. На барскую расправу не найдешь управу. На грубое слово не сердись, на ласковое не сдавайся. На лед послов пошлю, а на мед сам пойду. Набил туго, да завязал худо. Надо поклониться, чтобы из ручья напиться.

Числительное: Два горя вместе, третье пополам. Две головни и в поле дымятся, а одна и в печи гаснет. Двое пашут, семеро руками машут. Три дня молот, а за полтора съел. Три раза прости, а в четвертый прихворости. Семь дел в одни руки не берут. Семь лет мак не родил, а голода не было. Семеро по зайцам, а шкурки нет.

Раздел «лексика» наиболее богат для использования пословиц и поговорок в качестве дидактического материала, так как зачастую пословицы строятся на основе синонимии или антонимии, являясь композиционно двухчастными.

Синонимия: На брюхе шелк, а в брюхе-то щелк. – Саночки расписные, а щи пустые. – Сапожки со скрипом, а каша без масла. На корову хватило, хватит и

на подойник. – Был бы конь – уздечку найдем. На работу баком, а с работы скоком. – Нам бы так пахать, чтобы мозолей не набивать. На чужой сторонке и орел – воронка. – На чужбине и сладкое в горчицу, а на родине и хрен за леденец. Мышь копной не задавить. – Огонь кочерги не боится. Горя вином не зальешь, а радость пропьешь. – Работа денежку копит, а вино топит. Руки ценят не по рукавам, а по делам. – Хвалят на девке шелк, коли в девке толк. – На голове блестит, а в голове свистит (и как антоним предыдущим, и как синоним). Покой пьет воду, а беспокойство мед. – Тот скоро разбогатеет, кто от ремесла потеет. У бодливого баран лоб всегда в крови. – У кого во рту желчь, тому все горько.

Антонимия: Поехал за море теленком, воротился бычком – Полетели гуси за море, а прилетели тоже не лебеди. Черна коровка, да бело молочко. – Бела береза, да деготь черен.

Переносное значение слова, художественные средства: Скажешь с ноготок, а перескажут с локоток, У зимы брюхо велико.

В изучении лексического значения слова так же могут помочь пословицы, так как в них часто используется устаревшая лексика, запечатлевшая историю языка: Барыш с убытком в одних санях ездят. Гость не мил, и гостинец постыл. Каяться кайся, да опять за то же не принимайся (+омонимия частей речи). Не накладно сытого потчевать. Не много работников, да много ломотников(=едоков). Тужить тому по лету, у кого шубы нету. Чего глазами не доглядишь, то мошною доплатишь.

Многие пословицы требуют «расшифровки», поэтому создание небольших сочинений-рассуждений на тему «Как вы понимаете пословицу...» являются отличным тренажером при подготовке к сочинению: Глупый ищет большого места, а умного и в углу видать., Гнева не пугайся, на ласку не сдавайся; Доброта без разума пуста; На работу – огонь, а работу хоть в огонь; Не беда ошибиться, беда не исправиться; Отцы кислое поели, а у деток оскомина; Полбеда – человек отстал, беда – если догонять не хочет. Некоторые пословицы достаточно дискуссионны, использовать их нужно с осторожностью: Честь добра, да съестъ нельзя; Что тебя не жжет, того и не туши.

Пословицами можно воспользоваться для отработки понятия «тема текста». Ремесло не коромысло: плеч не отдавит, а век пропитает. Ремесло есть-пить не просит, само кормит. Работа и мучит, и кормит, и учит.

Если в копилке учащихся достаточное количество пословиц, ими можно начинать, заканчивать или «украшать» сочинения: Любовь закона не знает, годов не считает; На руке четки, а в уме тетки; На языке медок, а на сердце ледок; Надела свинья хомут и думает – лошадь.

Д.Ю. Толоконникова предлагает обобщённые типы учебных задач при работе с пословицами и поговорками:

1. Прочитай пословицу, подумай, что она означает.
2. Объясни значение пословицы.

3. В каких случаях её уместно применить? Когда и кому можно так сказать?

4. Вставь пропущенные буквы и подбери проверочные слова.

5. Устно составь предложения, употребив эту поговорку [3, с. 39].

Практика показывает, что многоплановость пословиц, наличие в них подтекста, скрытых смыслов, слов, которые используются в переносных значениях, а также умение расширить и обобщить ситуацию, описанную в пословице, соотнести её со своим жизненным опытом для адекватного понимания паремии осложняют осознание обучающимися всей полноты смысла народных пословиц. В связи с этим предлагаются следующие виды работ и упражнения над пословицами в аспекте развития речи:

1. Подбор пословиц, отражающих основную мысль какого-либо произведения.

2. Пересказ произведения или фрагмента, который раскрывал бы основную мысль какой-либо пословицы.

3. Придумывание ситуации, иллюстрирующей смысл пословицы.

4. Сочинение по пословице. (В каких случаях так говорят? Приведите пример употребления пословицы из жизни. Согласны ли вы с пословицей или нет?)

5. Объединение пословиц в группы на основании синонимичных отношений между ними (*Не в свои сани не садись; На чужой каравай рот не разевай; Лучше синица в руке, чем журавль в небе*).

6. Объединение одноструктурных пословиц с разными смыслами и объяснение смысловых различий (*Близкие соседи лучше, чем дальняя родня; Худой мир лучше доброй ссоры*).

7. Сочинение сказки, финал которой можно сформулировать словами пословицы.

8. Придумывание своих названий, основанных на интертекстах-пословицах, к прочитанным произведениям.

Для устранения трудностей, связанных с пониманием смысла пословиц, соотнесения пословиц и поговорок с основной мыслью текста, с их употреблением в своей речи, с обучающимися целесообразно проводить упражнения на уроках русского языка. Мы предлагаем ряд упражнений.

1. «Домино пословиц». На одних бумажных прямоугольниках записано начало пословицы, а на других – окончание. Упражнение проводится по правилам домино. Задача – верно собрать пословицы.

2. «Перевертыши пословиц и поговорок». Задача учеников – по «перевертышам» узнать пословицу. Например: Счастье перемещается кучами (Беда не ходит одна).

3. Сопоставление пословиц и иллюстраций к ним. Пословицы и поговорки выписываются под номерами столбиком на доске, где выставлены также под номерами в таком же количестве иллюстрации. Учащиеся должны определить соответствие или несоответствие последних предложенным

пословицам. Результаты выполнения заносятся в карточку, которую получает каждый ученик и которая выглядит следующим образом:

Пословицы	Иллюстрации
-----------	-------------

1. _____

2. _____

Напротив каждого номера пословицы ученик пишет номер той иллюстрации, которая, по его мнению, соответствует данной пословице. Если же он считает, что нет соответствующей иллюстрации к какой-либо пословице, то напротив номера этой пословицы ставится знак «—».

4. Эпитет может быть самостоятельным и единственным средством выражения мысли в пословице, а может быть использован наряду с другими художественными приемами. Главное в работе над эпитетом: помочь детям понять их роль в создании образа пословицы и оценить их точность, яркость и выразительность. Уместным будет здесь такое задание:

Восстановите пословицы, вставляя пропущенные прилагательные.

1. В (какой?) час и смерть не страшна.

Слова: хороший, веселый, грустный.

2. (Какого?) нрава не купишь.

Слова: умного, доброго, веселого, хорошего.

3. (Какой?) смех плачем отзывается.

Слова: иной, чужой, свой.

Цель приведенных заданий – помочь школьникам понять художественную речь, воплощённую в пословицах.

5. Составь из данных слов пословицу, объясни её смысл и определи тему.

Каменных, дружба, стен, крепче.

6. Из данных пословиц выбери ту, которая относится к теме «Дружба».

Где терпенье, там и уменье.

Дружба крепче каменных стен.

Поспешишь, людей насмешишь.

7. Прочитай пословицы, объясни их смысл и определи тему.

Без друга на сердце вьюга.

Хороший друг – самый большой клад.

Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

8. Дидактическая игра: «Один начинает, другой продолжает»

Нужно продолжить пословицу: учитель говорит начало, а обучающиеся продолжают, затем начало пословицы произносит один ребенок, а другой ее заканчивает.

Нет друга, так ищи, а есть ... так береги.

Как аукнется ... так и откликнется.

9. «Нарисуй пословицу»

Каждый ребенок иллюстрирует свою пословицу. Показывает рисунок и называет пословицу. Все запоминают. Педагог показывает рисунки, а дети

стараятся вспомнить пословицы. Постепенно образуется «банк» рисованных пословиц.

10. «Найди пару»

Среди нескольких найти пары пословиц, близких по смыслу:

«Кто грамоте горазд, тому не пропасть»;

«Руби дерево по себе»;

«Знания никому не в тягость»;

«Без корня и полынь не растет»;

«Родная сторона – мать, чужая – мачеха»;

«По Сеньке и шапка».

Правильный ответ 1-3, 2-6, 4-5.

11. «Найди лишнюю пословицу»

«Дело мастера боится»;

«Не бойся работы, пусть она тебя боится»;

«Не спеши языком – торопись делом»;

«Язык до Киева доведет».

12. «Изобрази пословицу схемой»

Это пример пиктограммы. Представьте, как могут «выглядеть» пословицы: «Человек без друзей – что дерево без корней», «Материнская забота в огне не горит и в воде не тонет». Интересно, как одну и ту же пословицу изобразят разные ребята. Желательно найти интересные моменты на каждой схеме.

13. «Подбери по смыслу»

Дети подбирают пословицы и поговорки по смыслу: о честности, храбрости, о Родине, о дружбе, о матери, о труде.

Таким образом, пословицы могут успешно использоваться в ходе процесса развития речи. Пословицы и поговорки, несомненно, являются одним из интересных и эффективных с точки зрения использования видов языкового занимательного материала, который способен повысить интерес к предмету, активизировать познавательную деятельность.

Пословицы актуальны и интересны не только на уроках русского языка и литературы. Их можно применять на уроках обществознания (также для подготовки к экзаменам) иностранного языка (в сравнении с пословицами иной страны) и истории. Интересно они могут «смотреться» и на уроках географии (Ока – Волги правая рука), математики (Фунт пуду должен уступить), физики (Бывает и медведь летает, только не на дерево, а с дерева), биологии (И муха не без брюха), химии (Бела береза, да деготь черен)

Таким образом, дидактическая ценность пословиц и поговорок на уроках, несомненна. Они могут быть использованы в качестве языкового

дидактического материала при работе над разными разделами языка, а также при подготовке к написанию сочинений.

Список литературы

1. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
2. Линецкая Л.М. Пословицы и поговорки на уроках русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29183870> (дата обращения 15.01.2018).
3. Толоконникова Д.Ю. Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения // Начальная школа. 2009. № 4. С. 39-41.

УДК 82.0

О. В. Деревягина, М. В. Линцер
(Россия, Абакан)

РОЛЬ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ключевые слова: выразительное чтение, чтец и слушатель, подготовка к выразительному чтению.

Авторы статьи рассматривают роль выразительного чтения в подготовке будущего педагога, характеризуют роль и задачи чтеца, а также предварительную подготовку текста к выразительному чтению.

O. V. Derevygina, M. V. Linster
(Russia, Abakan)

THE ROLE OF EXPRESSIVE READING IN THE TRAINING OF A FUTURE TEACHER

Key words: expressive reading, preparation for expressive reading, the task of the reader, literature lesson.

The authors consider the role of expressive reading in the preparation of the future teacher; characterize the role and tasks of the reader.

Выразительное чтение – междисциплинарный курс, который должны освоить студенты педагогических специальностей. Конечно, по сравнению с

педагогикой, психологией, литературой и другими дисциплинами, выразительное чтение не подразумевает усвоение фундаментальных знаний будущими педагогами, но качественно влияет на формирование их педагогического мастерства. Особенно это важно для учителей начальных классов.

Привить любовь к чтению, литературе, красоте родного языка можно через восприятие художественных текстов. Как правило, такое приобщение к чтению маленьких читателей происходит, когда учитель читает выразительно произведения на уроке. Выразительно прочитать литературный текст – значит вызвать отклик у слушателей (учеников), заинтересовать их к дальнейшему знакомству с произведением или творчеством автора. Использование выразительного чтения на уроках по литературному чтению в начальных классах углубляет восприятие литературного произведения, а в старших классах делает литературный анализ более эмоциональным, ведет к пониманию литературы как искусства слова и «вызывает ту увлеченность, без которой невозможно полноценное преподавание литературы» [3, с. 7].

Применение выразительного чтения на уроках русского языка открывает перед школьниками звуковую сторону речи, демонстрирует мастерство писателя, помогает понять связь речи с синтаксической структурой текста и способствует эффективному повышению культуры устной речи. Формирование навыка выразительного чтения должно осуществляться на протяжении всего обучения в школе.

Наблюдая за чтением старшеклассников и студентов первого – второго курсов, мы можем констатировать тот факт, что умение «сколько-нибудь читать выразительно почти утрачено» [3, с. 18]. Часто студенты и старшеклассники читают бегло, осмысленно, не делая орфоэпических ошибок, но не эмоционально и не выразительно. С чем это связано? Здесь несколько причин: работа над анализом произведения в старших классах доминирует над чтением, где требуется навык выразительности, чаще прослушиваем стихотворения в исполнении профессиональных чтецов или актеров, чем предлагаем ребятам самим прочитать текст выразительно и др. Но, самое главное, что часто ставим положительные оценки за хорошее техническое чтение наизусть, где отсутствует передача эмоционально-выразительного фона произведения. Такое оценивание приводит обучающихся к ложному представлению о выразительном чтении.

Далее в статье мы обращаем внимание на моменты, которые необходимы для формирования навыка выразительного чтения.

Прежде всего, необходимо дать общее представление о выразительном чтении и о задаче чтеца. Выразительное (художественное) чтение – это вид художественной деятельности. Как у любой деятельности, у выразительного чтения есть свои цели, мотивы, потребности, средства, свой предмет, свой результат.

Выразительное чтение – это воплощение литературно-художественного произведения в звучащей речи. Выразительно прочитать произведение – значит найти в устной речи средство, с помощью которого можно правдиво, точно, в соответствии с замыслом писателя, передать идеи и чувства, воплощённые в произведении.

Чтец, исполняя художественное произведение, способствует развитию воображения слушателя, воспитывает их художественный вкус.

Основной принцип выразительного чтения – проникновение в идейный и художественный смысл читаемого. Чтец – исполнитель художественного произведения – оказывается посредником между автором и слушателем. Это означает, что цель чтеца – донести до слушателя не только содержание произведения, но и его подтекст и идею.

Задачи чтеца (по К.С. Станиславскому):

- оживить картины, созданные писателем;
- возбуждать ощущения всех пяти чувств;
- вызывать эмоции;
- поддерживать эмоции;
- выразить авторское отношение к событиям и персонажам.

Когда мы услышим мелодию живой речи, только тогда мы в полной мере оценим по достоинству и красоту текста и то, что он в себе скрывает.

Далее необходимо организовать работу по подготовке к выразительному чтению. На данном этапе учитель (преподаватель) знакомит обучающихся с паузами, видами интонации и темпа речи, логическими ударениями и, наконец, с эмоционально-образной выразительностью. Занятия должны опираться на чутье языка, разговорную речь и на воображение учащихся (студентов). Для удобства работы мы разработали памятку по подготовке текста к его выразительному прочтению.

Памятка для выразительного чтения:

1. Определить тему, идею произведения.
2. Определить настроение произведения.
3. Распределить дыхание.
4. Установить границы фраз, синтагм (разбить текст на микротемы).
5. Работа с «трудными» словами (используйте все виды словарей, законы транскрипции).
6. Отметить логическое ударение.
7. Определить темп речи (медленный, средний (умеренный), быстрый).
8. Охарактеризовать ритм речи (особенно для стихотворений).
9. Интонация: восходящая и нисходящая.
10. Паузы: короткая, длительная; логическая и психологическая.
11. Работа с изобразительно-выразительными средствами языка.
12. Помнить о законах чтения конца XVIII – начала XIX веков, особенно при чтении басен И.А. Крылова.

13. Помнить о мимике и жестах.

14. Работа над партитурой художественного текста (сделать графические пометы для чтения).

Начинать работу по выразительному прочтению лучше всего следует с небольших лирических и прозаических произведений. Это пейзажные стихотворения А.А. Фета, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина, рассказы-миниатюры Л.Н. Толстого, В. Осеевой, после чего переходить на выразительное чтение басен И.А. Крылова и С.Я. Маршака.

Формирование навыка выразительного чтения – процесс сложный и длительный, он должен осуществляться на протяжении всего периода обучения, а главное – должна осуществляться еще при этом преемственность между начальным, средним, старшем и высшем этапами обучения.

Итак, работа над выразительным чтением литературного произведения дает возможность учителю воздействовать на эмоции детей, правильно раскрыть главную идею произведения и замысел писателя, показать красоту и богатство русского языка, привить вкус и любовь к родному русскому слову.

Список литературы

1. Горбушина Л.А. Выразительное чтение и рассказывание: учебное пособие для учащихся школьных педагогических училищ. М.: «Просвещение», 1975. – 144 с.

2. Детская литература. Выразительное чтение: практикум: учебное пособие для студ. сред. профессиональных учебных заведений / под ред. Т.В. Рыжковой. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.

3. Методика выразительного чтения: учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Рус. яз. и литература» / под общей редакцией Т.Ф. Завадской. М.: «Просвещение», 1977. – 176 с.

УДК 37.031.1

Т. В. Захарова, Т. В. Казакова, О. Б. Лобанова

(Россия, г. Лесосибирск)

**ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У
ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Ключевые слова: диалог, дошкольник, математические представления, дидактические игры, формы и виды занимательных игровых упражнений.

В статье описан процесс формирования у дошкольников элементарных математических представлений посредством диалога. В настоящее время в сфере образования происходит переориентация пространства обучения на личностную сферу дошкольников. Диалог в данных условиях является неотъемлемым компонентом, внутренним содержанием обучения, основанным на возможности дошкольника осознать себя и разбудить собственную активность и внутренние силы, чтобы самому делать выбор, принимать решения и отвечать за них.

T. V. Zakharova, T. V. Kazakova, O. B. Lobanova
(Russia, Lesosibirsk)

DIALOGUE AS A MEANS OF FORMATION AT PRESCHOOL CHILDREN OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS

Keywords: dialogue, preschool child, mathematical representations, didactic games, forms and types of entertaining game exercises.

The article describes the process of formation of elementary mathematical representations in preschool children through dialogue. Currently, in the field of education there is a reorientation of the learning space to the personal sphere of preschool children. Dialogue in these conditions is an integral component, an internal content of learning, based on the ability of the preschool child to understand themselves and to awaken their own activity and internal forces to make choices, make decisions and be responsible for them.

Сегодня достаточно активно исследуются различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на уроке, организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации, подготовка учителей к диалоговому взаимодействию с учащимися, педагогические возможности диалога в образовании и др. Об этом свидетельствует большое количество исследований, среди которых работы Е.Г. Аверкиной, Д.А. Ананьиной, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кудряшовой, Е.Л. Мельниковой, Н.Г. Михайловой, Т.С. Плотниковой, Е.И. Пургиной, С.Л. Тиминовой и др. Авторы доказывают, что диалогу в современном образовательном процессе ДООУ, школы и вуза школе придается большое значение при организации личностно-ориентированного взаимодействия учителя и обучающегося.

Особое значение использованию диалога придается при формировании у дошкольников элементарных математических представлений – обучение ребенка навыкам счета. Согласно ФГОС ДО содержание образовательной работы должно, в том числе обеспечивать развитие первичных представлений

о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.).

Проведя анализ существующих условий для формирования элементарных математических представлений у дошкольников в детских садах исследователи [1, 3] выделили ряд проблем:

- отсутствие профессиональной компетенции у педагогов по формированию самостоятельной аналитической деятельности, позволяющей оценить и выбрать адекватную альтернативную программу соответствующую возможностям и потребностям своих воспитанников;

- отсутствие единого учебно-методического комплекта для математического развития дошкольников от 3 до 7 лет, обеспечивающего преемственность содержания математического образования;

- недостаточность знаний о специфике использования различных развивающих технологий при обучении дошкольников математике;

- недостаточность включения математического содержания в интегрированный образовательный процесс;

- формализм в создании математической предметно-развивающей среды в группах;

- недостаточность или отсутствие дидактических игр математического содержания для самостоятельной деятельности детей;

- неравномерное распределение математического содержания по возрастам;

- избыточность наглядного материала, тормозящего развитие образного мышления старшего дошкольника;

- отсутствие математической культуры, творческого подхода к организации математического воспитания и развития;

На сегодняшний день определены необходимые педагогические условия математического развития старших дошкольников на основе интегрированного подхода:

- продуманная система организованной образовательной деятельности, включающая интегрированные занятия;

- рациональное совмещение различных видов деятельности (игровой, конструктивной, познавательной, исследовательской и др.) с вовлечением детей в решение проблемно-игровых ситуаций, сформулированных на основе личного опыта ребенка;

- активизация познавательного интереса к математике у старших дошкольников и стремления к усвоению новых знаний.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, и поэтому большое место занимают игры. Это главным образом дидактические игры, т.е. игры, содержание которых способствует либо развитию отдельных мыслительных операций, либо освоению вычислительных приемов, навыков в беглости счета. Целенаправленное включение игры повышает интерес детей к

математике, усиливает эффект самого обучения. Игры в совместной образовательной деятельности делают её эмоционально насыщенной, вносят бодрый настрой в детский коллектив, помогают эстетически воспринимать ситуацию, связанную с математикой.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Однако не всякая игра имеет существенное образовательное и воспитательное значение, а лишь та, которая учитывает диалог как форму обмена информацией, позволяющую реализовать одновременно несколько функций: побуждение к проблеме, получение новой информации, более глубокое понимание информации, поиск смыслов, определение системы индивидуальных ценностных ориентаций, утверждение личности, её самовыражение. Диалогичность является одной из сущностных характеристик педагогического процесса, которую он приобретает в новой социальной ситуации, т.к. взаимодействие становится, во-первых, ценностно-смысловым взаимодействием через взаимопроникновение, во-вторых, диалог – оформление, источник личностного опыта ребенка в педагогическом процессе.

На всех ступенях дошкольного детства игровому методу на занятиях отводится большая роль. Следует отметить, что «обучающая игра» (хотя слово обучающая можно считать синонимом слова дидактическая) подчеркивается использование игры как метода обучения, а не закрепления или повторения уже усвоенных знаний (табл.1).

Таблица 1

Дидактические игры по формированию элементарных математических представлений у дошкольников старшей к школе группы

	Название	Цель	Материал
Дидактическая игра(ориентировка во времени)	«Назови сутки»	Закреплять представления о частях суток (утро, день, вечер, ночь)	Карточки, с изображением частей суток
Дидактическая игра (ориентировка в пространстве)	«Сосчитай правильно»	Упражнять в счете предметов по осязанию	Карточки с нашитыми на них в ряд пуговицами от 2 до 10
Дидактическая игра (количество и счет)	«Рисуем дорожку к участку»	Развивать умение ориентироваться в пространстве с помощью условных обозначений и схем	Листы бумаги с изображением плана территории д\сада (здание и участок д\сада)
Дидактическая игра (геометрическая форма)	«Нарисуй квадрат»	Развивать представления о геометрических фигурах и умение зарисовывать их на	Тетрадные листы в клетку, простые и цветные карандаши.

		листе бумаги в клетку.	
Дидактическая игра (величина)	«Найдем шарфики для Незнайки и Карандаша»	Продолжать развивать глазомер и умение находить предметы одинаковой ширины, равной образцу	Фланелеграф, плоскостные изображения предметов одежды Незнайки (шарфы одинаковой длины и цвета, но разной ширины)

В формировании у детей математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игровые упражнения.

Дидактические игры делятся на: игры с предметами; настольно-печатные игры; словесные игры.

Также при формировании элементарных представлений у дошкольников можно использовать: игры на плоскостное моделирование (Пифагор, Танграм и т.д.), игры головоломки, задачи-шутки, кроссворды, ребусы, развивающие игры.

Таблица 2

Дидактические игры по формированию элементарных математических представлений у дошкольников подготовительной к школе группы

	Название	Цель	Материал
Дидактическая игра(ориентировка во времени)	«Успей вовремя»	Продолжать закреплять понятие времени, развивать чувство времени, учить регулировать свою деятельность в соответствии с временным интервалом, воспитывать любознательность.	Материалы игры «Колумбово яйцо», песочные часы.
Дидактическая игра (ориентировка в пространстве)	«Поможем Элли вернуться домой»	Закреплять умение ориентироваться в пространстве с помощью условных обозначений на плане, определять направление движения объектов, отражать в речи их пространственное положение	Альбомный лист с изображением плана, конверты с заданиями.
Дидактическая	«На зарядку	Совершенствовать	Картинки с

игра (количество и счет)	становись»	навыки счета в пределах 20	изображением мышат (у 15 мышат на майках написаны цифры)
Дидактическая игра (геометрическая форма)	«Мастерим геометрические фигуры»	Развивать умение конструировать геометрические фигуры по словесному описанию и перечислению характерных свойств	Наборы счетных палочек, веревочки (шнурки)
Дидактическая игра (величина)	«Посадим ели»	Совершенствовать навыки определения величины предметов на глаз	Счетные палочки, ватман, рисованный домик и ели

Не смотря на многообразие игр, их главной задачей должно быть развитие логического мышления, а именно умение устанавливать простейшие закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру. Этому способствуют и игровые упражнения на нахождение пропущенной в ряду фигуры.

Также необходимым условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение воспитателя к математическим играм, диалогу как средству формирования математических представлений дошкольников. Широкое использование специальных обучающих игр и диалоговых форм важно для пробуждения у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Еременко Е.Н. Педагогические условия развития математических представлений у дошкольников в свете реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования // Е.Н. Еременко. Белгород: Белгородский гос. национ. исследов. ун-т, 2014.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Сидорова А.В. Организационно-методические условия формирования математических представлений в дошкольном образовании // Вестник ТОГИРРО. 2014. №1(28). С.34-36

УДК 811.161.1'373.21

Л.С. Захидова
(Россия, Новосибирск)

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО
ФАКУЛЬТЕТА**

Ключевые слова: подготовительный факультет, язык специальности, профессиональная направленность, профессиональный тезаурус.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной лингвистической подготовки студентов-медиков на начальном этапе подготовки. Важная роль отводится работе с текстами медицинской направленности.

L.S. Zakhidova
(Russia, Novosibirsk)

**LINGUISTIC FEATURES FORMATION OF PROFESSIONAL
THESAURUS
IN TRAINING RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS-MEDICANS
PREPARATORY FACULTY**

Key words: preparatory faculty, language of specialty, professional orientation, professional thesaurus.

The article deals with the issues of professional linguistic training of medical students at the initial stage of preparation. An important role is given to working with medical texts.

Обучение на подготовительном факультете Новосибирского государственного медицинского университета предполагает в первую очередь овладение языком, на котором студентам предстоит обучаться специальности. Вполне понятно, что освоение русского языка должно иметь профессиональную направленность. В процессе обучения на подготовительном факультете студенты-медики, овладев начальными знаниями русского языка, начинают параллельно с ним изучать химию и биологию. Постепенно начинает формироваться профессиональный тезаурус,

выступающий в качестве основной категории при дальнейшем обучении, а также при профессиональном общении. Основой изучаемых дисциплин является понятийный аппарат. Вся теоретическая и практическая система знаний, умений и навыков строится на его освоении. Характер восприятия и глубина освоения изучаемой дисциплины целиком зависят от понимания студентом научного тезауруса. Формирование целостного научного мировоззрения предполагает единство и систематизированность профессионального тезауруса в рамках подготовки будущих медиков. Базой формирования русского может стать представление о предметной сфере будущей профессиональной деятельности студента-медика. На стадии обучения на подготовительном факультете очень важны междисциплинарные, межпредметные, межнаучные связи. Это объясняется не только большим интересом студентов к изучению русского языка, но и тем, что в условиях формирования необходимых для студента-медика компетенций нельзя опираться только на одну учебную дисциплину. Междисциплинарная интеграция позволяет достичь более высокого качества профессиональной подготовки студентов-медиков, которым на занятиях по русскому языку предлагаются тексты биологической и химической направленностей. На соответствующих дисциплинах параллельно идёт работа по тем же темам, но, что вполне естественно, с соответствующими уклонами. Приведём примеры работы с текстами с позиции лингвистики.

КЛЕТКА – ЕДИНИЦА ЖИВОГО ТЕКСТ 1

Клетка – элементарная живая система (элементарная структурная), функциональная и генетическая единица живого.

Клеточная теория сформулирована Т. Шванном и М. Шлейденем. Основные положения клеточной теории: 1) клетка – основная единица всех живых организмов; 2) клетки всех живых организмов сходны (гомологичны) по химическому составу, строению, основным проявлениям жизнедеятельности и обмену веществ; 3) размножение клеток происходит путем деления; 4) в сложных многоклеточных организмах специализированные клетки образуют ткани, из тканей состоят органы.

Типы клеток: прокариоты (безъядерные) и эукариоты (имеют ядро).

Прокариотам свойственны: малые размеры, отсутствие оформленного ядра, генетический аппарат представлен ДНК единственно кольцевой хромосомы, отсутствуют внутриклеточные органоиды и развитая система мембран.

Прокариотами являются бактерии и сине-зеленые водоросли.

Эукариоты – организмы, в клетках которых есть ядро и собственная клеточная оболочка. Ядерная ДНК эукариот заключена в хромосомы, имеются внутриклеточные органоиды (лизосомы, митохондрии), размножение происходит путем митоза или мейоза с образованием спор или гамет. Размеры клеток эукариот больше прокариотических клеток. Организмы эукариоты – грибы, растения и животные.

Клеточная оболочка – плазмалемма – отграничивает содержимое клетки от окружающей среды, выполняет защитную функцию, через нее в клетку поступают необходимые вещества и удаляются продукты метаболизма.

Клеточное ядро состоит из ядрышка, ядерного сока и хроматина.

Клеточные органоиды (органеллы) – постоянные структуры в цитоплазме, выполняющие жизненно важные функции. К клеточным органеллам относят: рибосомы, лизосомы, митохондрии, комплекс Гольджи.

Митохондрии необходимы для клеточного дыхания, в них происходит синтез АТФ. Лизосомы – небольшие мембранные пузырьки, которые содержат протеолитические (пищеварительные) ферменты. Пластинчатый комплекс Гольджи – система внутриклеточных мембранных структур, в которых накапливаются синтезированные клеткой вещества, в нем же образуются и лизосомы.

Существует также неклеточная форма жизни – это вирусы. Они являются внутриклеточными паразитами. Вирусы паразитируют на бактериях (бактериофаги), на растениях, на животных и на человеке.

Задания

1. Задайте вопрос к каждому предложению последнего абзаца.
2. Замените выделенные в тексте слова подходящими по смыслу. Слова для замены: называются, отделяет, охранительную, доставляются, имеет, нужны.
3. Ответьте на вопросы:
 Что такое клетка?
 Кто является авторами клеточной теории?
 Что такое прокариоты?
 Что такое эукариоты?
 Что между ними общего и в чём различие?
4. Сформулируйте по-другому данные предложения, сохраняя смысл:
Существует также неклеточная форма жизни – это вирусы. Они являются внутриклеточными паразитами. Вирусы паразитируют на бактериях (бактериофаги), на растениях, на животных и на человеке.
5. Составьте план текста.
6. Перескажите текст по плану.

В данном случае представлен лишь один фрагмент упражнений на интеграционной основе, но и этого достаточно, чтобы сложилось представление о системе работы. Изучение русского языка в тесной интеграции с биологией и химией предполагает работу с оригинальной литературой по специальности, развивающей навыки самостоятельной работы с целью получения дополнительной информации, работу со словарями, а также овладения навыками реферирования, аннотирования и перевода. Выступая с пересказом, дополненным материалами из учебных источников, студент развивает навыки устной публичной речи как первой ступени к выступлению с докладом на научной конференции.

Реализация междисциплинарного подхода в обучении русскому языку, способствует расширению профессионального тезауруса. Лексико-грамматический анализ текстов позволяет сформировать продуктивный грамматический минимум и профессиональный словарь.

Овладение студентами профессиональным тезаурусом проходит более успешно, если применяются интерактивные методы обучения. Ролевые игры, круглые столы, дискуссии, ток шоу и разбор конкретных ситуаций играют важную роль при подготовке профессионалов, готовых к ведению диалогов на профессиональную тематику и к решению неожиданных задач. Интерактивные методы обучения помогают реализовать междисциплинарное обучение, которое обеспечивает взаимосвязь преподаваемых дисциплин и их профессиональную направленность.

Список литературы

1. Архипова Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и обще профессиональным дисциплинам: Дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007.

2. Дышекова О.В., Кузнецова О.А. Междисциплинарная интеграция при обучении иностранному языку в магистратуре // Когнитивные исследования на современном этапе КИСЭ-2014. Сборник трудов пятой Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2014.

УДК 159.923.2

Т. В. Казакова, Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова
(Россия, Лесосибирск)

Особенности ценностного отношения к профессии у будущих педагогов

Ключевые слова: студенты, ценности, ценностные ориентации, ценностное отношение к профессии, педагогическая профессия.

В статье рассматривается ценностное отношение студентов-будущих педагогов. Показано, что доминирующими ценностями будущих педагогов являются перспектива карьерного роста и достижений, стремление достичь успехов в профессиональной сфере, самоутверждение, повышение статуса в обществе, престиж педагогической профессии, высокое материальное положение (оплата труда), что в большинстве своем свидетельствует о прагматической направленности ценностного отношения.

T. V. Kazakova, N.V. Basalaeva, T.V. Zakharova
(Russia, Lesosibirsk)

PECULIARITIES OF VALUABLE RELATIONSHIP TO THE PROFESSION OF FUTURE TEACHERS

Keywords: students, values, value orientations, a value attitude to the profession, a pedagogical profession.

The article considers the value attitude of students-future teachers. It is shown that the prospects of career growth and achievements, the aspiration to achieve success in the professional sphere, self-affirmation, raising the status in society, the prestige of the pedagogical profession, high financial position (pay), are the dominant values of future teachers, which in the majority testifies to the pragmatic orientation of the value attitude .

Понятие «ценностное отношение» в психологической науке определяется как психическое образование, интегрирующее в себе результаты познания человеком какого-либо объекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим объектом. Несмотря на разнообразие видов ценностного отношения, приоритетным является ценностное отношение к профессии и профессиональной деятельности.

Важным показателем успешности профессионального становления будущего педагога является сформированность его ценностно-смысловой сферы. Так, Н.Н. Никитина отмечает важность выдвижения на передний план аксиологического подхода к подготовке учителя, согласно которому педагогическое образование должно обеспечить не только усвоение

профессиональных знаний и умений, но и развить его ценностное сознание, выстроить систему отношений к педагогической деятельности. Формирование ценностей педагогической деятельности особенно актуально на подготовительной стадии профессиональной самореализации индивида [4].

Формирование ценностного отношения к будущей профессии – процесс, объединяющий в себе субъективное и объективное начало. Объективная сторона образовательного процесса, нацеленного на аксиологический аспект профессиональной подготовки, представлена существующей системой образования, требованиями, предъявляемыми ему обществом, социальным заказом, федеральными и региональными программами, внешними условиями протекания образовательного процесса. Субъективная сторона предполагает внутреннюю работу студента по развитию ценностного отношения к профессии. Обе стороны взаимосвязаны в едином обучающем процессе [1].

Наряду с ценностными ориентациями, характерными для представителей всех профессий и формирующими становление личности и профессионала вообще, существуют специфические ценности для определенной профессии. Рассматривая профессионально-ценностные ориентации как отношения личности к значимым моментам ее профессиональной деятельности, мы обнаруживаем, как минимум, наличие трех типов отношений педагога – субъекта данной деятельности:

1) отношение к педагогической деятельности, определяющее цель и личностный смысл данной деятельности;

2) отношение к "объекту-субъекту" деятельности – личности ученика, обеспечивающее ее безусловное принятие и проектирование развития;

3) отношение к субъекту деятельности – личности учителя и к самому себе как педагогу, определяющее профессиональный идеал и Я-концепцию учителя [5].

Профессиональные ценности – это те ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Это также средства, обеспечивающие личностный социально-значимый результат любой профессиональной деятельности.

Ценностное отношение к педагогической деятельности у будущего учителя проявляется через изменение его внутренней позиции как основы регуляции направленности личности. При этом проблема ценностного отношения к педагогической деятельности есть проблема ценности этого отношения [2]. Как психолого-педагогический феномен она связана с интересами, мотивами, потребностями, развитием ценностной сферы студентов как источниками личностного и профессионального смысла в педагогической деятельности. Специфика и особенность ценностного отношения к педагогической деятельности определяется не субъект - объектными связями, а межсубъектными отношениями, в которых оно и реализуется [3].

Таким образом, наиболее важными составляющими ценностного отношения к профессии у студентов педагогического института являются: побуждающие человека к деятельности смыслообразующие мотивы; реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность (значимость); выражающие личностный смысл смысловые установки; регулируемые смысловыми установками поступки и действия личности.

Исследование проводилось в Лесосибирском педагогическом институте - филиале Сибирского федерального университета в течение 2016 года. Выборка исследования представлена студентами 2 курса физико-математического факультета и 5 курса факультета педагогики и психологии в количестве 55 человек.

В качестве диагностического инструментария, с помощью которого были зафиксированы изменения в уровне сформированности отдельных компонентов ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов, использовались следующие методики: опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, направленный на определение мотивационно-ценностной структуры личности; методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П. Ильина, предназначенная для качественного анализа мотивационной структуры педагогической деятельности; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, позволяет выявить значимые мотивы учебной деятельности в ВУЗе.

Для изучения уровня сформированности отдельных компонентов ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов педагогического института, нами были проведены исследования с использованием отобранных диагностических методик.

Результаты, полученные с помощью методики «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, позволяют говорить о следующем: к наиболее значимым ценностям можно отнести- достижения (5,4 стена), характеризующиеся стремлением человека к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие студенты, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

Социальные контакты (5,3 стена). Проявляется в установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли. Студенты воспринимают свою профессию как возможность для развития личностных связей.

Материальное положение (5,2 стена), характеризующееся стремлением человека к возможно более высокому уровню своего материального

благополучия, убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального благополучия для таких студентов, часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

Анализ результатов по шкалам жизненных сфер позволил установить характер преобладающих у студентов сфер. К ним можно отнести - сферу семейной жизни (5,6 стенов), что свидетельствует о высокой значимости для студентов всего того, что связано с жизнью его семьи, им отдается много сил и времени для решения проблем семьи. Для таких людей главное в жизни - это благополучие в семье.

Сфера увлечений (5,6 стенов). Следовательно, для студентов высока значимость его увлечений, хобби. Такие люди отдают своему увлечению все свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

Анализ результатов по шкалам жизненных ценностей внутри жизненных сфер позволил установить характер преобладающих у студентов ценностей внутри той или иной сферы.

Так, ценность «развитие себя» преимущественно реализуется в сферах семьи (84%) и увлечений (77%), что выражается в стремлении изменять к лучшему различные особенности своего характера, своей личности в семейной жизни, а так же в использовании своего хобби для лучшей реализации своих потенциальных возможностей. Такие люди не ограничиваются, как правило, лишь одним видом увлечения и стараются попробовать свои силы в различных занятиях.

Ценность «духовное удовлетворение» проявляется в профессиональной (74%) и общественной сферах (70%). Данная ценность характеризуется стремлением к моральному удовлетворению от процесса своей общественной и профессиональной деятельности. Имеет особую значимость наличие интересной, содержательной работы, профессии. Для таких людей характерно желание как можно глубже проникнуть в предмет труда, получение морального удовлетворения от самого процесса работы и в меньшей степени от результата работы.

Такая жизненная ценность как «креативность» не была выявлена ни в одной из сфер, что свидетельствует о приверженности студентов к стандартным, отработанным методам и стратегиям поведения в той или иной сфере.

«Активные социальные контакты» как ценность преобладает в таких сферах как профессиональная (80%), общественная (77%), физическая (70%) и образования (77%). В профессиональной и общественной сфере проявляется в стремление к коллегиальности в работе, установлению благоприятных взаимоотношений с коллегами по работе, в желании человека реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь. В образовательной сфере данная ценность проявляется в стремлении

идентифицировать себя с определенной социальной группой. Желание достигнуть определенного уровня образования, чтобы войти в тесные контакты с представителями данной социальной группы. В физической сфере, как стремлением к командным видам спорта, групповым тренировкам. Получение удовлетворения от занятий в группе знакомых, друзей по команде, по секции, по виду спорта.

Ценность «собственный престиж» реализуется в образовательной сфере (70%). Проявляется ценность в стремлении человека иметь такой уровень образования, который высоко ценится обществом. Такие люди заинтересованы во мнении других людей относительно своего образования или стремления достичь определенного уровня образования.

«Достижение» как жизненная ценность преимущественно реализуется в сферах семьи (84%), профессии (84%), образования (87%) и увлечений (77%). Данная ценность характеризуется стремлением достичь конкурентных и ощутимых результатов в своей учебной и профессиональной деятельности, для повышения самооценки. Такие люди заинтересованы в информации о достижениях других людей в их увлечениях и семейной жизни с целью убедиться, что они не хуже, а, может быть, и лучше других.

Ценность «высокое материальное положение» является наиболее значимой в профессиональной (87%) и семейной сфере (74%). Данная ценность проявляется в желании иметь работу или профессию, гарантирующую высокую зарплату, другие виды материального благополучия для обеспечения своей семьи. Такие люди считают, что семейное благополучие заключается, прежде всего, в высоком материальном достатке.

Таким образом, по результатам, полученным с помощью методики «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, можно сделать вывод о том, что у студентов педагогического института наиболее активно реализуются ценности «социальный контакт» и «достижения», что на наш взгляд соответствует возрастной норме. Так как для студенческого возраста характерна социальная активность и стремление быть успешным во всех сферах жизни, что связано с самоутверждением человека в обществе.

Для определения доминирующих мотивов, определяющих ценностное отношение студентов к профессии, были использованы методики «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П. Ильина, «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина.

Анализ результатов мотивационной структуры выбора преподавательской деятельности позволил выявить наиболее значимые мотивы у студентов педагогического института.

Так, мотивы стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа, желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей и стремление к самовыражению, к творческой работе являются преобладающими мотивом выбора профессии педагога. Что свидетельствует о

том, что данная выборка студентов предпочла педагогическое направление другим, так как считает профессию престижной, позволяющей развиваться и занять определенного положения в обществе.

Менее значимыми мотивами в выборе педагогической профессии стали возможность заниматься научной работой, стремление к общению с молодежью и желание передать свои знания, опыт, накопленный за время производственной или научной деятельности. Что свидетельствует о том, что внешние мотивы престижности профессии педагога доминируют над внутренними такими как передача знаний, развитие подрастающего поколения, возможность внести вклад в науку являются менее важными в профессии педагога для студентов. Это связано с тем, что студенты еще мало знают свою профессию изнутри, на практике.

По результатам методики А.А. Реана, В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», можно сделать выводы о преобладающих мотивах студентов.

Так наиболее значимыми мотивами учебной деятельности данной выборки студентов стали получение диплома, желание стать высококвалифицированным специалистом и приобретение глубоких и прочных знаний. Что говорит о преобладании внешних мотивов, таких как получение диплома и внутренних – получение знаний для того чтобы стать хорошим специалистом.

Менее значимыми стали такие мотивами учебной деятельности как желание быть постоянно готовым к очередным занятиям и получение интеллектуального удовлетворения. Мотивы достижения уважения преподавателей и желание избежать осуждения и наказания за плохую учебу не были выбраны ни одним из респондентов.

Таким образом, для студентов педагогического института характерны следующие, составляющие выбора педагогической профессии и обучения в ВУЗе – это стремление к самоутверждению и повышению своего статуса, через получение образования и свое становление как специалиста, а также желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей, возможность самовыражения и творческой работы.

По итогам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что ценностное отношение к педагогической профессии у данной выборки студентов представлено следующими ценностями: перспектива карьерного роста и достижений, стремление достичь успехов в профессиональной сфере, возможность самовыражения, творческая работа, активная социальная жизнь, возможность общаться с образованными людьми, самоутверждение, повышение статуса в обществе, престиж педагогической профессии, высокое материальное положение (оплата труда).

Список литературы

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С.8-13.
2. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: Облик, 1997. – 213 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. – 192 с.
4. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. 2000. №1. С. 61-68.
5. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. М.: Академия, 2004. – 224 с.

УДК 808.2 (075)

Т. И. Киркинская, Т. Л. Истоцкая
(Россия, Барнаул)

НА ПОДСТУПАХ К ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ИЗБЫТОЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: естественная избыточность сознания и языка, смысловые поля, природосообразное обучение, информационное насилие.

В статье рассматривается содержание принципа информационной избыточности в обучении и некоторые технологические приёмы его реализации. Утверждается возможность достижения устойчивых мыслительных навыков, интеллектуальной радости в школьный период обучения.

T.I. Kirkinskaya, T.L. Istotskaya
(Russia, Barnaul)

ON THE APPROACHES TO THE TECHNOLOGY OF INFORMATION REDUNDANCY IN TEACHING NATIVE RUSSIAN LANGUAGE

Key words: natural redundancy of consciousness and language, semantic field, prirodosoobraznoe training, informational violence.

The article explores the meaning of the principle of information redundancy in training and some technological methods of its realization. It is claimed the ability to achieve sustainable mental skills, intellectual pleasure in school training period.

Первоначально понятие «избыточность» использовалось в теории информации и только по отношению к информации. Термин избыточность означает «дополнительные средства и возможности сверх минимально необходимых для выполнения объектом заданных функций» [1, с. 711].

Интересно, что «избыточность, как правило, вводится в систему искусственно, специально для повышения надежности системы и обеспечения достоверности преобразуемой информации, но может быть и естественной, внутренне присущей самой системе». Последнее «часто относится к семантической избыточности – семантическая избыточность связана с наличием в сообщении сведений, коррелирующих между собой или уже известных пользователю» [1, с. 712].

Будем исходить из того, что *естественная избыточность* присуща и системе русского языка [3], и сознанию человека – его носителя. Наша задача – в том, чтобы определиться в природосообразных способах обучения языку. В таких способах, которые создают условия для выращивания мышления ребёнка.

Понятие избыточности тождественно, по большому счёту, понятию бесконечности: бесконечно поле познания в разных науках, бесконечно сознание обучающегося человека. Принцип избыточности сознания мы наблюдаем в самой организации живой природы (зерно, младенец). Ограничений нет и не должно быть (по законам космогенеза). Образование должно строиться на этих основаниях, с опорой на чувства, образность, внутреннюю систему векторов-ориентиров, присущих сознанию человека и маркирующих избыточность сознания (недаром активнее стали прорабатывать правополушарные стратегии обучения языку).

Пока же растёт кризис в образовании, в частности, наблюдаем отчуждение носителя языка от родного языка, от реального участия в мыслительных процессах при изучении предмета. Предметное знание транслируется как система догматов в формальном словесном оформлении. Ребёнок и обучающий его взрослый теряют истинные ориентиры-смыслы. Заканчивается время расширения знания за счёт линейного его накопления, которое перерастает в информационное насилие над ребёнком.

Цифровая среда, как новая беспредельная реальность, требует соответствующих образовательных технологий. Полагаем, что в основании этих технологий должен лежать *природосообразный принцип* избыточности. Тогда возможен переход от линейно-знаниевой загрузки к реализации иной модели процесса обучения, образ которой представлен пирамидой. Платформа пирамиды – широкая, устойчивая, включает все знания и понимания теоретических основ любого учебного предмета (идеи В.В. Давыдова).

Как формировать платформу? Через конструирование смысловых полей. *Смысловые поля* в теме формируются при трёх условиях: 1) на фоне общего смыслового поля предмета; 2) в процессе прохождения тематического знания в 3 этапа: Знак – Значение – Смысл (так промышляется теоретическая база

темы); 3) делается новый заход от Смысла – к Знаку. Смысл должен вернуться к обучающемуся в избыточном, концентрированном качестве, например, в виде ключевого слова, действия. Знание усваивается и присваивается, сращиваясь с личным опытом. Более того, возникает дееспособность в смысловых полях предмета, появляется ментальный инструментарий («я вооружён», «я знаю, как связаны целое и части»). Воспитывается способность к мыслительной деятельности и *ментальная устойчивость*. На их основе возможна реализация поступательного спиралеобразного восхождения к целостной картине предмета и мира. Объём знаний увеличивается, скорость и качество понимания возрастают, и ребёнок испытывает интеллектуальную радость от своих возможностей (потерянное, к сожалению, чувство в обучении).

Наш подход не противоречит имеющимся наработкам в области педагогики, в частности он связан с формирующейся в настоящее время педагогикой понимания [4].

Не так давно внедрялась в школьную практику *идея концентров*. Концентр был обозначен как «ступень обучения, связанная с предыдущей единством содержания и отличающаяся от неё большей сложностью и объёмом». Провозглашённые принципы нелинейности в обучении, к сожалению, остались нераскрытыми, не получили технологии внедрения. Одной из главных причин является несоответствие временных рамок изучения предмета и объёма требуемых знаний. Слабым местом было также отсутствие связующих смыслов между изучаемыми темами и самими концентрирами.

За счёт чего возможно сокращение объёма и ускорение в обучении? Особо отметим, что принцип ускорения в обучении – не в количественных характеристиках, а в *скорости ментальных операций*: 1) за счёт введения аналогии и ассоциативных связей, 2) определения соответствия и особенностей новых условий, 3) коррекции по отношению к предыдущему пониманию сути явления, 4) за счёт обучения прогностике в синтезе. При таких действиях при изучении предмета элементы воспринимаются как части целого, активизируется эмпирический способ познания. Любое понятие может быть «свёрнуто» до точки входа в тему в виде ключевого слова, словосочетания, графика, картинка. Другими словами, важно системно выделить в предмете главные понятия, установить между ними связи, создать подобие смыслового навигатора. В нашем предмете – это совместная работа лингвиста и методиста-исследователя.

Учебник нового типа должен учитывать горький опыт информационного насилия, достигший в наш век своего пика, и поставить цель – *формирование мышления в условиях избытка информации*. Учебник будет содержать 3 уровня: 1) описательный (в виде краткого описания языкового явления со ссылками на другие источники информации); 2) уровень концептуальной схемы основных смысловых полей предмета (теоретическая база предмета, «основа пирамиды»); 3) «стратегическая матрица» восхождения к избыточной

информации по каждой теме, через которую идёт организация мыслительного процесса («поступательная спираль»).

Такая система позволяет выстроить ступени роста в *ментальной педагогике*: Школа мысли – Культура мысли – Искусство мысли. При такой организации работы мы поднимем из небытия культуру мышления, как реальный феномен универсальности человеческого существования. Недаром современные культурологи говорят о кризисе культуры в плане отсутствия в ней мыслительной доминанты. Вспомним слова К.И. Чуковского о грамотности, о том, что «орфография и пунктуация – не вопрос правил, а вопрос культуры».

Понимание изложенных выше универсальных основ ментальных технологий побуждает к пересмотру и переоценке, увязыванию существующих наработок в языковом образовании в новую парадигму. Обучение родному языку – это обучение, в конечном счёте, пониманию смыслов чужого текста и умению создавать свой текст. Ведущим становится *когнитивно-семантическое направление*, основы которого находим в трудах Л. С. Выготского, исследовавшего феномен внутренней речи и открывшего закон динамики значений [2].

Языковое чувство дано от природы: ребёнок реагирует на интонации, тембр голоса, мимику. Постепенно, в процессе общения в естественной языковой среде, звуковая материя обрастает смысловой семантикой. Приобретается *спонтанный языковой опыт* выражения себя, своего отношения к окружающему миру, опыт понимания разных текстов и других людей. С этим багажом ребёнок приходит в школу.

Возникают вопросы: нужно ли учитывать при обучении в школе уже имеющийся разнообразный языковой и жизненный опыт ученика? Как это делать? В школе появляется *другой тип языкового опыта – учебный*. На что он должен быть направлен? Как соединить органично нормовую базу языка и спонтанный языковой опыт ученика? Как развивать такие продвинутые, более высокие аспекты языковой способности, как *языковая рефлексия, языковая прогностика, языковой вкус*? Важно основы их осознанного развития закладывать именно в школе. (Психологи говорят об интенсивном развитии полушарий головного мозга именно в школьный период жизни; именно в этот период формируются *шаблоны мыслеформ*, которыми человек затем долго пользуется).

Итак, сегодня насущно требуется создание *методики сочетания системно-языковых и природосообразных линий обучения* родному русскому языку. Основа природосообразности обучения – в развитии мышления и сознания человека. (Знаниевая парадигма, как мы показали выше, исчерпала себя, наступило время ментально-смысловой парадигмы обучения).

В школьной реальности преобладает анализ, «разложение» языка на правила, хотя в педагогической психологии важнейшим провозглашается принцип сбалансированности анализа и синтеза. Важно каким-то образом

научиться целенаправленно интегрировать спонтанный языковой опыт и знания о системных элементах языка. Научиться технологично развивать и «вживлять» рефлексивное чувство языка в речевую деятельность, т.е. научиться реально применять в учебной деятельности при обучении языку такую естественную последовательность: *интуитивное речевое действие (синтез) – анализ речевого действия – осознанное речевое действие (синтез)*. Третья ступень на данный момент объявляется во ФГОС желаемым результатом, однако трудно признать её профессионально освоенной.

Какие же системно-технологические линии есть или могут быть на сегодняшний день в методическом арсенале учителя для реализации интегрирующего, природосообразного изучения русского языка?

Во-первых, системная интеграция предполагает, по крайней мере, наличие и выполнение трёх методических требований:

1) наличие чёткой росписи к каждой теме урока базовых умений, сопряжённых прямо или косвенно с языковым материалом урока, и новых, формируемых на уроке (серии уроков) языко-речевых умений;

2) проектирование стартового задания (диагностической учебной ситуации на уроке), с целью построения реальной траектории движения в теме урока (подбор языкового материала, продуманная формулировка задания к нему, способ проверки результата выполнения, обсуждение с учениками возникших вариантов продолжения освоения темы);

3) проектирование способов предъявления и обсуждения вариантов выполнения ключевых заданий, формирующих базовые умения учеников. Например, озаглавливание как способ обучения смысловому сжатию текста представляет собой целую цепочку более простых (базовых) учебных действий, освоенных учеником: выделение ключевых слов, составление плана к тексту, абзацное членение, выделение микротем, умение записывать со слуха высказанную мысль и т.п. Публичный обмен вариантами заголовков позволяет ученику самому увидеть место своего варианта и оценить его.

Во-вторых, следует целенаправленно обращаться к истории языка, его этимологическим истокам, включая первосмыслы древнеславянской буквы. Это поможет развить образное восприятие буквы, слова и в целом родного языка. Сформирует ценностное и ответственное отношение к речевой деятельности, будет также способствовать дисциплине мысли.

В-третьих, возникла насущная необходимость в разработке учебных комплектов, реализующих обоснованный в первой части статьи принцип информационной избыточности – в организации учебного материала и самого процесса его изучения.

Список литературы

1. Бройдо В.Л., Ильина О.П. Избыточность информационных систем // Вычислительные системы, сети и телекоммуникации: учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 766 с.

2. Выготский Л.С. Мысль и слово // Общая психоллингвистика: хрестоматия. Учебное пособие / сост. К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. С. 8-46.

3. Некипелова И.М., Зарифуллина Э.Г. Язык как информационная система: избыточность и оптимизация // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. № 9 (53). 2015.

4. Троицкий Ю.Л. Уровни и техники учебного понимания // Текст: на перекрестках понимания, исследования, обучения. Вып.7. Серия «Вуз – школа»: результаты сотрудничества»: сборник научных статей / под ред. Т.И. Киркинской. Барнаул: АлтГПА, 2013. С.68-72.

УДК 371

З.У. Колокольникова, О.Б Лобанова
(Россия, Лесосибирск)

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, диагностика, игра, обучающиеся старшего школьного возраста.

В статье на основе результатов опытно-экспериментальной работы показано, что разработанная и реализованная авторами программа формирования коммуникативных УУД через игровую деятельность подтвердила свою эффективность.

Z. U.Kolokolnikova, O. B.Lobanova
(Russia, Lesosibirsk)

DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UUD HIGH SCHOOL STUDENTS

Key words: communicative universal educational actions, diagnostics, game students high school age.

In article on the basis of the results of experimental work shows that the developed and implemented by the authors of the program of formation of communicative UUD through play activity proved its efficiency.

На сегодняшний день, согласно ФГОС ООО [3], ФГОС СОО и СПО [2] финальной целью школьного обучения являются не только предметные, но и метапредметные результаты. Сформированности универсальных учебных

действий или умения учиться, можно достичь с помощью игры. Игра представляет собой универсальное средство развития человека на протяжении всей его жизни. Различные подходы к классификации игр не всегда позволяют однозначно определить функции игр. В психолого-педагогической литературе, несмотря на обилие публикаций, недостаточно обращается внимание на классификацию игр и методическое обеспечение игровой деятельности при формировании УУД школьников разного возраста. Нужно отметить, что огромное число игр, на сегодняшний день, имеют компьютерные аналоги и именно в таком виде наиболее интересны современному ребенку. Возникает проблема: какие игры можно использовать для формирования коммуникативных УУД современного старшеклассника? Методологической основой формирования УУД являются идеи: А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, В.В. Репкина и др. Методологическую основу использования игры как средства развития и формирования личности человека составили труды: Г.П. Щедровицкого, Т.А. Куликовой, Г.В. Лобастова, Е.Е. Кравцовой (с позиций логико-методологического анализа), С.А. Шмакова (концепция социализирующего смысла игры), С.Л. Новоселовой (анализ культурно-исторического развития игры), Й.Хейзинга, М.А. Дибирова (тезис об игровом характере культуры), О.С. Газмана (влияние игры на развитие детской личности) и др.

А.Г. Асмолов считает, что универсальные учебные действия – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса; способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Работа по развитию универсальных учебных действий у школьников ведется по его четырем основным видам: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. В каждом блоке выделены свои виды действий. *Коммуникативные УУД*: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1].

Для исследования были выбраны коммуникативные УУД. В структуре коммуникативных УУД выделим следующие компоненты: планирование

учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; разрешение конфликтов; владение монологической и диалогической формами речи.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы (К. Бюлер, П.П. Блонский, К. Гросс, Г. Спенсера, С.А.Шмаков, Д.В.Эльконин и др.) игру чаще всего определяют, как деятельность, выполняемую не для получения какого-либо результата, а ради самой деятельности, ради забавы или как деятельность для дошкольного и младших классов. То есть, игра не имеет определенного продукта, и, следовательно, является деятельностью непродуктивной. Для того чтобы использовать игры в педагогической деятельности, необходимо знать классификации игр, что позволит целесообразно использовать подобранные игры для определенных учебных и внеучебных ситуаций.

Опираясь на проанализированные нами структуры игры, мы предприняли попытку выделить структуру игры, как деятельности: целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов; структура игры, как процесса: роли, взятые на себя играющими; игровая задача и игровые действия; игровое употребление предметов; сюжет и правила игры.

В статье акцент сделан на формирование трёх компонентов коммуникативных УУД: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; разрешение конфликтов; владение монологической и диалогической формами речи.

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных УУД старшеклассников проходила следующим образом: были набраны две группы школьников – первая группа старшеклассников (16-17 лет), вторая группа учащихся 6-7 классов (13-14 лет), была проведена диагностика сформированности коммуникативных УУД у двух групп. Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов. На первом этапе опытно-экспериментальной работы нами была разработана программа для диагностики каждого компонента коммуникативных УУД (табл. 1).

Таблица 1 – Диагностика компонентов коммуникативных УУД старшеклассников.

Компонент коммуникативных УУД	Методы диагностики
Планирование сотрудничества с учителями и сверстниками	тестирование (тест В. Ф. Ряховского)
Разрешение конфликтов	тестирование (тест оценки коммуникативных умений)
Владение монологической и диалогической формами речипостановке речи	самонаблюдение и самоанализ «владение своей речью»

Для определения уровня сформированности коммуникативных УУД использовались тесты В. Ф. Ряховского [4], тест оценки коммуникативных умений [5], а также индивидуальные самонаблюдения и самоанализ.

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы были созданы условия для мотивации и самомотивации старшекласников; для развития умения планирования сотрудничества с окружающими людьми; для развития умения в разрешениях конфликта; развитие умения владения монологической и диалогической формами речи. Нам было важно, чтобы каждый участник осознавал сам процесс. Это необходимо для сознательной работы учащихся над упражнениями. На третьем этапе была разработана программа по формированию коммуникативных УУД у старшекласников средствами игровой деятельности (табл.2).

Таблица 2 – Программа по формирования коммуникативных УУД старшекласников

дня	Формирование каких компонентов коммуникативных УУД, в текущий день	Игры, распределенные по компонентам коммуникативных УУД
	1)Планирование сотрудничества 2)Владение формами речи	1)«Вопрос - ответ», «Чтение с эхом». 2) «Автобиография».
	1)Владение формами речи 2)Решение конфликтов	1) «Моя прелесть», «Иностранец». 2) «Пристройка сверху и пристройка снизу».
	1)Планирование сотрудничества	1) «Кто интересней», «Кто как поведет?», «Передай апельсин».
	1)Владение формами речи	1) «Привет себе любимому», «Интересные вопросы», «Выйди из круга».
	1)Решение конфликтов	1) «Марсиане», «Каким я тебя вижу», «Конфликт в транспорте»
	1)Планирование сотрудничества 2)Владение формами речи 3)Решение конфликтов	1-3) «Мафия».
	1)Планирование сотрудничества 2)Владение формами речи 3)Решение конфликтов	1)Поиск игры. Важно, чтоб игра в первую очередь формировала планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. 2) Поиск игры. Важно, чтоб игра в первую очередь формировала владение монологической и диалогической формами речи. 3) «Поведение в конфликте».

После выполнения программы, необходимо было повторно провести тестирование и проанализировать результаты сформированности коммуникативных УУД участников эксперимента.

Результаты диагностики группы старшеклассников сформированности коммуникативных УУД представлены в таблице 4. Предварительный анализ показал следующее: все учащиеся группы старшеклассников не имеют «высокого уровня» по планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками и по разрешению конфликтов. Уровень сформированности коммуникативных УУД всех опрошенных первой группы «низкий». Так же была проведена диагностика второй группы учащихся, которые обучаются по стандартам второго поколения, из которой сделан вывод, что учащиеся имеют средний уровень сформированности исследуемых компонентов коммуникативных УУД (табл 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ сформированности коммуникативных УУД двух групп

Компонент диагностики	1 группа (16-17 лет)	2 группа (13-14 лет)
Уровень планирования учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	Низкий – 58% Средний – 42% Высокий – 0%	Низкий – 34% Средний – 58% Высокий – 8%
Уровень разрешения конфликтов	Низкий – 58% Средний – 42% Высокий – 0%	Низкий – 16% Средний – 68% Высокий – 16%
Уровень владения монологической и диалогической формами речи	Низкий – 33% Средний – 50% Высокий – 17%	Низкий – 16% Средний – 50% Высокий – 34%
Итого	Низкий – 149% Средний – 134% Высокий – 17%	Низкий – 66% Средний – 176% Высокий – 58%

После проведения диагностики, мы провели сравнительный анализ результатов двух групп и было выявлено, что у первой группы, обучающихся по стандартам первого поколения, уровень сформированности коммуникативных УУД ниже (58 % участников имеют низкий уровень), чем у второй группы, обучающихся по стандартам второго поколения (они имеют всего 16 % низкого уровня). У второй группы 76 % среднего и 8 % высокого, когда у первой группы всего 42 % среднего уровня и 0 % высокого, но и у второй группы уровень сформированности коммуникативных УУД не достаточно высокий, что объясняется ещё и возрастом. Из этого был сделан вывод, что образовательные стандарты второго поколения, способствуют более качественному формированию коммуникативных УУД, но, если опираться на результаты наших диагностик, ещё не достигли высокого уровня. Из сравнения видно (табл. 3), что учащиеся по стандарту второго поколения, имеют выше уровень сформированности коммуникативных УУД чем у первой группы.

Таким образом, разработанная и реализованная авторами программа формирования коммуникативных УУД через игровую деятельность показала свою эффективность, в том числе и в старшем школьном возрасте.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 413 «Об утверждении федерального государственного стандарта среднего общего образования» (ред. от 29.12.2014 N 1645) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjibhv9a.xn> (дата обращения 21.01.2018).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 «Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования» (ред. от 29.12.2014 N 1644) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjibhv9a.xn> (дата обращения 21.01.2018).
4. Тест В. Ф. Ряховского. Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А.А. Карелина. Москва, 2007. – 290 с.
5. Тест оценки коммуникативных умений. Психологические тесты / под ред. А.А.Карелина: В 2т. Москва, 2001. Т.2. – 312 с.
6. Шаропова Н. С. Социально-культурные условия формирования гуманистических ценностных ориентаций у молодежи средствами игровых технологий: автореферат. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов, 2015. – 24 с.

УДК 81–13

Н. В. Кулакова
(Россия, Красноярск)

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ БЕЗ ПОНИМАНИЯ

Ключевые слова: коммуникация, понимание, квазислова, окказионализмы, лингвистическая креативность.

В статье представлена точка зрения, согласно которой коммуникативный акт может состояться без понимания смысла текста. Это касается ситуаций, когда в учебных целях используются слова с «искусственными корнями».

N. V. Kulakova
(Russia, Krasnoyarsk)

TO THE QUESTION OF COMMUNICATION WITHOUT UNDERSTANDING

Key words: communication, understanding, kvasilov, occasionalisms, linguistic creativity.

The article presents the point of view according to which a communicative act can take place without understanding the meaning of the text. This applies to situations where the educational purposes are "artificial roots".

Язык – средство общения, в ходе которого осуществляется процесс понимания смыслов между участниками коммуникации (говорящий – слушающий).

«Универсальным предметным кодом», по мнению Н.И. Жинкина, могут выступать «квазислова», потому что они не несут в себе никакого сигнификатива и абсолютно пусты в смысле отношения к денотатам [5, с. 16].

Авторы и составители учебников используют обучающую возможность квазислов [13, с. 44–45].

Упражнение 2. Послушайте отрывок из сказки Г.Остера «Зарядка для хвоста».



– Про что же мне думать? – вздохнул удав.

– Думай... Думай про кукаляку! – сказала мартышка.

– Как же я буду про неё думать, – сказал удав, – если я даже не знаю, что это такое – кукаляка?

– Кукаляка – это такой ящичек, в котором лежит мукука, – объяснила мартышка.

– Что лежит? – не понял удав.

– Мукука!

– А мукука – это что?

– Мукука – это такая коробочка, в которой лежит бисяка!

– А что такое бисяка?

– Бисяка – это такой пакетик, в котором лежит хрюря!

– Что ты такое говоришь, мартышка? – возмутился удав. – Какая ещё хрюря?

– Пампукская хрюря! – сказала мартышка. – Пампукская!

– Никаких пампукских хрюрь я никогда не видел! – закричал удав.

– Мало ли чего ты не видел! – сказала мартышка. – Ты его не видел, а оно есть.

– Где? – спросил удав.

– В разных местах, – сказала мартышка. – А пампукская хрюря – это такой сундучок, в котором лежит мамурик.

– погоди, мартышка! – взмолился удав. – погоди! Кто его туда положил? Этот сундучок. В этого мамурика.

– Не сундучок в мамурика, – поправила мартышка, – а мамурика в сундучок. И никто его туда не клал. Он там и так лежал.

– Кто? Где? – закричал удав. – Зачем он там лежал?

– Ты про кого спрашиваешь? – осведомилась мартышка. – Про сундучок или про мамурика?

– Про них! – сказал удав. – Про обоих. Зачем они там лежали?

– Там они не лежали, – сказала мартышка. – Они лежали в другом месте. Неподалёку.

– Мартышка! – закричал удав. – Сейчас же перестань! Я уже ничего не понимаю!

– И понимать нечего! – сказала мартышка. – Всё очень просто.

– Говори сию минуту, – потребовал удав. – Что там внутри всех этих ящиков, коробок, пакетов, чемоданов, кульков и сундуков?

– Не знаю! – сказала мартышка.

– А кто знает? – спросил удав.

– На свете есть много такого, – сказала мартышка, – про что никто ничего совсем–совсем не знает!

– Если про это никто ничего не знает, – сказал удав, – то я про это и думать не буду!

– Значит, ты опять будешь думать свою длинную мысль? – спросила мартышка.

– Да! Буду! – сказал удав.

– Это очень опасно, – закричала мартышка, – всё время про одно и то же думать! Ты заболеешь!

– От твоих пампукских хрюрь ещё быстрее заболеешь! – проворчал удав, свернулся в клубок и опять положил хвост под подбородок.

Почему удав не понял мартышку? Выпиши из текста, как марышка объясняет значение «слов» кукаляка, мумука, бисяка. Использует ли человек в своей речи такие «слова», как бисяка, кукаляка, хрюря?

Учащиеся, наблюдая за языковым материалом, усваивают основные факторы, обуславливающие речевую коммуникацию: адресант, код, контакт, сообщение, контекст и адресат [14, с. 198].

В ходе работы над упражнением младшие школьники узнают, что процессы говорения и слушания противоположны. Говорящий получает импульс от мозговых центров и артикулирует, при этом издаваемые звуки доходят до органа слуха слушающего. Раздражения, полученные барабанной перепонкой и внутренними органами слушателя, в виде ощущений передаются по слуховым нервам в мозговые центры, осознаются. Выделяют артикуляционный комплекс (что производит говорящий) и акустический комплекс (то, что улавливает и понимает слушающий). Комплексы физически различаются, но в акте речи могут образовать единство, как две стороны одной медали. В процессе диалога происходит отождествление говоримого и слышимого, поскольку роли адресата постоянно меняются. Говорящий проверяет себя слухом, а слушающий – артикуляцией. Данное отождествление говоримого и слышимого обеспечивает правильность восприятия, без чего невозможно достигать взаимопонимания говорящих. Например, произнесем

ли мы слово «стол» или услышим его с точки зрения языка это будет то же самое. При восприятии квазислов (другой код) артикуляционно-акустического единства не получается, а попытка воспроизведения артикуляции услышанного приводит к неверным артикуляциям. Поэтому для правильного восприятия необходимо, чтобы собеседники владели одинаковыми артикуляционно-акустическими навыками.

Понимание – это следующий этап. Оно достигается в том случае, когда адресат и адресант связывают артикуляционно-акустическое единство с одним значением. В том случае, если артикуляционно-акустическое единство (при правильно восприятии) связано с разными значениями, взаимопонимания не происходит. Чтобы артикуляционно-акустическая и смысловая стороны образовали единство, необходимо, чтобы говорящий и слушающий принадлежали к коллективу, говорящему на одном и том же языке.

Затем ученики выполняют упражнение 3 [13, с. 46].

Упражнение 3. Прочитай и найди в отрывке из сказки «Трям!Здравствуйте!» необычные «слова». Объясни, что они обозначают.

– Привет, Ёжик!

– Привет!

– Слушай! – Медвежонок встал на голову. – Я целую страну выдумал – волшебную, необыкновенную! Я её всю ночь выдумывал, еле-еле выговорил! ТИЛИМИЛИТРЯМДИЯ!

– Как?

– ТИЛИМИЛИТРЯМДИЯ! Там все ходят на голове и здороваются вот так, – Медвежонок стукнул лбом о землю. – ТРЯМ! Здравствуйте!

– Трям! Здравствуйте! – сказал Ёжик.

(По С.Козлову)

Можно ли использовать «Трям!» в речи в качестве приветствия? Докажи, почему. (Можно, если говорящий и слушающий принадлежат к одной группе, Медвежонок и Ёжик – друзья, они попытались создать «свой» язык для общения, т.е. речь идет о создании некоторого кода, который может быть использован в процессе общения.)

Искусственные слова, подобные «глокой куздре», использовались в психологических исследованиях как способ экспериментальной проверки уровня знаний младших школьников (Л.И. Айдарова, А.К.Маркова, С.Ф. Жуйков).

Чтобы проверить, выявляют ли учащиеся формальные особенности слов в процессе осознания грамматических категорий, С.Ф.Жуйков предложил ученикам 3 класса при проведении контрольного эксперимента фразу Л.В.Щербы, дополненную искусственными «словами»: *Глокая куздра штеко будланула здольного бокра и курдячит лисбочку у бокрѐнка.*

Учащиеся с решением задачи справились. Результаты эксперимента показали, что кроме вопроса и лексического значения, решающими в процессе

опознавания частей речи являются формально–грамматические особенности слов [6, с. 245].

Одним из показателей складывающегося у ребенка теоретического мышления к слову, по мнению Л.И. Айдаровой, может стать умение выделять в слове разные его признаки и ориентироваться при решении определенных задач на один из них, сознательно абстрагируясь в это время от других.

Факты анализа детьми младших классов формальных свойств незнакомых слов показали, что «перенос представления о слове как системе значащих частиц, а также самого метода анализа действительно может иметь место» [2, с.42] и уже в самом начале обучения позволяет «резко активизировать у ребенка его непосредственно практическое знание языка» [1, с.79].

Г.И. Блинов использовал предложение с бессмысленными словами в методическом эксперименте, цель которого была выяснить, какую роль играет грамматический фактор при определении связи слов.

Учащимся было предложено разобрать два одинаковых с грамматической точки зрения предложения. Разница между ними заключалась лишь в том, что второе предложение состояло из искусственно созданных слов. Например,

Грозовая туча медленно облежала синий небосвод.

Кирандный рыч рекченно бонзал кирую мыбру.

При работе над установлением связей между словами в придуманном предложении учащихся не смутил тот факт, что предложение построено из слов, смысл которых непонятен [4, с. 213], поскольку «глокая куздра» является грамматической абстракцией, т.е. моделью предложения. Любая модель может быть превращена в элемент языка путем соединения свойств грамматических форм с набором значимых слов [8].

С.И. Львова провела эксперимент, смысл которого заключался в наблюдении за тем, способны ли учащиеся воспринимать текст («Пуськи бятые» Л.Петрушевской), полностью построенный из искусственных «слов», и могут ли уловить то содержание, которое возможно передать только с помощью словообразовательных и грамматических значений.

Анализ ответов (первая часть работы проводилась в виде изложения) показал, что 97% учащихся сумели пересказать содержание сказки с помощью привычных языковых средств. Учащиеся уловили не только общий смысловой фон, но и сюжетные детали в развитии действий, которые выражены только с помощью формообразовательных и словообразовательных аффиксов.

Чтобы узнать, чувствуют ли школьники закономерность, что «грамматические значения организуют мысль, а лексические значения наполняют ее конкретным содержанием» [7, с.270], им предложено было дополнительное задание: объяснить, какую закономерность иллюстрирует текст [9, с.103]. Учащиеся отметили, что «слова» связаны друг с другом нормальными для русского синтаксиса отношениями: подлежащее связано со

сказуемым (сяпала Калуша), определение с определяемым(пуськи бятые), глагол подчиняет себе зависимые в «ожидаемой» форме: сяпала по напушке, увазила бутявку, бутявок не трямкают [3, с. 125]. Да и «выдуманные слова» по своему строению похожи на русские имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия (сяпала – глагол прошедшего времени, бутявка – имя существительное женского рода (что-то вроде козявки), калушата (утята, лягушата) – детеныши Калуши; дюбые и некузьявые – имена прилагательные в форме множественного числа.

В учебник В.В. Репкина (3 класс 1 часть) был включен рассказ Л. Петрушевской «Пуськи бятые», из которого ученики должны были выписать по одному названию предмета, признака и действия и доказать правильность выписанных слов. Также автор учебника предлагает «перевести» этот рассказ на обыкновенный русский язык и сравнить этот перевод с переводом товарищей (Какие значения слов вы поняли одинаково, а какие – каждый по-своему?) [11, с. 23].

А.А. Реформатский отмечал, что универсальный характер модели предложения типа «глокая куздра» «придают отношения форм, абстрагированные от действительных лексем языка», потому что если слова не «отражают действительности или ложно ее отражают, но грамматические свойства их правильные, то и предложение получится правильное» [12, с. 259].

Таким образом, анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о возможности использования в качестве дидактического материала на уроках русского языка слов, лишенных денотата. Квазислова обладают морфологической и фонетической мотивированностью, что помогает обосновать правдоподобность «бессылицы», т.е. превратить нонсенс в смысловую ситуацию, позволяет осуществлять процесс коммуникации без понимания.

Список литературы

1. Айдарова Л.И. Ребенок, язык и гуманитарное знание // Начальная школа. 1969. №6. С.76–80.
2. Айдарова Л.И. О некоторых психологических аспектах построения курса родного языка // Вопросы психологии. 1976. №6. С.41-42.
3. Арсирий А. Т. Занимательные материалы по русскому языку. М.: Просвещение, 1995. – 383 с.
4. Блинов Г.И. Изучение связи слов на уроках русского языка. М.: Учпедгиз, 1963. – 213 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. – 153 с.
6. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М.: Просвещение, 1964. – 300 с.

7. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
8. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.:Наука, 1975. – 232.
9. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе: пособие для учителей. М.: Валент, 1995. – 192с.
10. Норман Б.Ю. Коммуникация без понимания // Материалы Всероссийской конференции с международным участием «Язык. Система. Личность: аспекты речетворчества» (17–19 апреля 2014) / гл. ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2014. С.4-14.
11. Репкин В.В. Русский язык. Учебник для 3 класса. Ч.1. Харьков-Томск: Пеленг, 1997. – 144 с.
12. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.:Просвещение, 1967. – 542с.
13. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы: В 2 ч. Ч.1 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. М.:Вентана-Графф, 2002. – 160 с.
14. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» / под ред. Е.Я. Басина и М.Я. Поляковой. М.: Прогресс, 1975. С. 193-230.

УДК 159.9

Ж.А. Левшунова, Н.А. Рерих
(Россия, Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: эмпатия, школьники, подростки, сочувствие, сопереживание

В статье рассматриваются результаты исследования эмпатии современных школьников и возможности ее развития. Диагностической базой исследования послужили методики: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна и «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова. В работе приняли участие 50 школьников подросткового возраста, у 18 % из которых были определены низкие показатели эмпатии.

Zh.A. Levshunova, N.A. Rerich
(Russia, Lesosibirsk)

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF EMPATHY TODAY'S STUDENTS

Key words: empathy, schoolchildren, teenagers, empathy, empathy

The article discusses the results of the study of empathy of modern students and the possibility of its development. The diagnostic base of the research was the methods: «Scale of emotional response» by A. Megrabyan and N. Epstein and «Diagnostics of the level of empathy» by I. M. Yusupov. The work was attended by 50 schoolchildren of adolescence, 18% of whom were determined to have low rates of empathy.

Эмпатия выступает важнейшей социальной эмоцией, которая способствует процессу социализации личности, становлению ее отношений с другими людьми. Один из ведущих приоритетов образования – создание условий для эмоционально-нравственного воспитания детей. Данное положение выступает важным и значимым, поскольку важно формирование личности, которая способна к сочувствию, сопереживанию, восприятию эмоциональных проявлений других людей.

Феномен эмпатии активно изучался в отечественной и зарубежной психологии. Проблемой понятия, содержания и факторов, влияющих на ее развитие, занимались такие ученые как А. Валлон, С. Маркус, К. Роджерс, Э. Титченер, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Обозов, Д.Б. Эльконин и др.

В зависимости от разрабатываемой теории, эмпатия трактуется учеными по-разному. Так, К. Роджерс считает, что «быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков» [8, с.13]. По его мнению, эмпатия выступает одним из базовых условий личностного роста индивида.

С. Маркус трактует эмпатию в качестве способности индивида познавать внутренний мир другого человека. Эмпатия, по мнению автора, осуществляется через акты идентификации, интроекции и проекции [цит по: 4] и ее развитие обусловлено социальными влияниями и системой воспитательных воздействий.

В отечественной психологии А.А. Бодалев отмечает, что «эмпатия, аккумулируя в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, является выражением психологического принятия последней этим человеком» [1, с.38].

А.А. Бодалев полагает, что на ход и результаты познания человеком других и себя самого оказывают влияние децентрация и рефлексия. Эти же процессы определяют поведение индивида во время межличностного взаимодействия. Они определяют возможность возникновения чувства эмпатии по отношению друг к другу. Эмпатия в случае проявления оказывает

влияние на дальнейший процесс общения, обуславливая у его участников идентификацию.

В.М. Вартамян трактует эмпатию как «перцептивно-рефлекторную способность, которая определяет возможность проникновения субъекта общения в индивидуальное своеобразие личности объекта общения и при этом понимание самого себя» [3, с.16]. Процесс формирования способности к эмпатии происходит под влиянием таких факторов, как влияние индивидуально-типологических свойств личности, высокий социометрический, эмоциональный и деловой статус личности в группе

Н.В. Буравцова в своем исследовании показала уровни и структуру эмпатии. По ее мнению, эмпатия представляет из себя многокомпонентное явление. Когнитивный компонент (первый уровень развития эмпатии) проявляется в виде понимания психического состояния другого. Эмотивный компонент (второй уровень) предполагает понимание состояния другого и эмоциональное реагирование на это состояние. Предикативный компонент (третий уровень) – вбирает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Здесь проявляются реальные действия и поведенческие акты по оказанию помощи и поддержке партнера по общению [2]. Таким образом, несмотря на множество трактовок, можно говорить о том, что эмпатия представляет социальное чувство, подразумевающее способность человека эмоционально отзываться на переживание других людей.

Сензитивным для развития эмпатии является подростковый возраст. В этот период она способна активно влиять на формирование личности ребенка, когда совершенствуются нравственные ценности, жизненные перспективы, формируются новые взгляды на жизнь и на отношения между людьми.

Значительное место в подростковом возрасте занимает потребность в дружбе. Это подразумевает значимость к полному осознанию и принятию другого человека, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а в дальнейшем – и со значимыми взрослыми. Основой для дружеских отношений в данный возрастной период выступает способность к эмпатии, которая играет главнейшую роль в межличностном взаимоотношении и общении между подростками [5].

Р.С. Немов считает, что «если человек, будучи ребенком и подростком, имел с родителями эмпатийное взаимопонимание, то в период взрослости эмпатийное реагирование на окружение не вызывает негативных переживаний. И наоборот: некоторые в течение всей жизни переносят на других людей ненависть к собственным родителям» [7, с.43].

По мнению Т.Д. Карягиной, к подростковому возрасту, когда просоциальная мотивация действует на непроизвольном уровне, нравственные принципы и убеждения выступают в качестве побудительного поведения, сочувствие становится все более устойчивым мотивом поведения в пользу другого [6].

Исследование эмпатии школьников проводилось нами в одной из средних общеобразовательных школ г. Лесосибирска Красноярского края. В работе приняли участие 50 человек. Возраст испытуемых – 13-14 лет.

В экспериментальной работе было выделено три этапа:

1 этап – подбор диагностического материала для изучения эмпатии в подростковом возрасте;

2 этап – проведение диагностического обследования;

3 этап – анализ полученных результатов.

Диагностической базой исследования послужили методики: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна и «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова.

Цель «Шкалы эмоционального отклика» состоит в выявлении уровня выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия или несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Интерпретация полученных результатов предполагает выявление четырех уровней эмпатии: очень высокий уровень; высокий уровень; нормальный уровень; низкий уровень; очень низкий уровень.

Цель методики И.М. Юсупова состоит в исследовании уровня эмпатии (переживания). Интерпретация данных также предполагает выделение уровней эмпатийности у испытуемых.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что в исследуемой выборке уровень развития эмпатии неоднороден.

Нормальный уровень развития эмпатии, соответствующий возрасту, был диагностирован только у 25 % опрошенных. Испытуемые, вошедшие в эту группу, в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Большинство школьников продемонстрировали вышесреднего уровень эмпатии. Им свойственны такие качества личности как покладистость, уступчивость, готовность прощать других (но не себя), и готовность выполнять рутинную работу. Как правило, они стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Окружающие ценят их за душевность. Хорошо переносят критику в свой адрес.

Испытуемые, вошедшие в эту группу, в оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе.

Около 18 % ребят показали низкий уровень эмпатии. В межличностных отношениях они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают

эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими; сконцентрированы на себе, им безразличны мысли и чувства других людей.

Эти подростки нуждаются в коррекционно-развивающей работе, которую прежде всего должны осуществлять педагоги-психологи учебных организаций. Для этого, опираясь на результаты диагностики и возрастные особенности детей, они разрабатывают маршрут сопровождения.

В работе могут быть использованы как групповые, так и индивидуальные формы организации деятельности. Сегодня практическая психология обладает широким спектром психо-коррекционных методов, методик и приемов.

Технология работы со школьниками с низким или очень высоким уровнем эмпатии определяется возрастом, количеством занятий, мотивацией ребенка. Актуальными для решения данной проблемы были и остаются такие методы как использование музыки, рисования, книг. Возможно, в ряде случаев, для развития сопереживания и сочувствия понадобятся занятия с привлечением животных (кошек, собак, лошадей).

Хорошие результаты могут быть получены при использовании в работе художественных фильмов и произведений с последующей беседой и рефлексией о проделанной работе. Так, в подростковом возрасте, можно обратиться к таким фильмам как «Чучело» (реж. – Р. Быков, 1983 г.), «Белый Бим Черное ухо», (реж. – Ст. Ростоцкий, 1976 г.), «Сядь рядом, Мишка», (реж. – Я. Базелян, 1977 г.), «Мальчик в полосатой пижаме», (реж. – М. Херман, 2008 г.), «Белый плен», (реж. – Ф. Маршалл, 2006 г.), «Мой ангел-хранитель», (реж. – Н. Кассаветис, 2009 г.) и др.

Художественные тексты также дают хороший результат для развития у школьников эмпатии. Можно использовать в коррекционно-развивающей работе и произведения, которые предусмотрены программой для изучения на уроках литературы или в рамках внеклассного чтения. Это, например, В.А. Жуковский «Финист – Ясный Сокол»; В.П. Астафьев «Васюткино озеро»; Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения морехода Робинзона Крузо»; М. Твен «Приключения Тома Сойера»; В. Гауф «Карлик Нос»; А.С. Пушкин «Дубровский», «Евгений Онегин»; М.В. Зощенко «История болезни»; А.С. Грин «Алые паруса», «Бегущая по волнам»; Р.И. Фрайерман «Дикая собака Динго», «Повесть о первой любви»; Л.Н. Толстой «После бала»; В. Гюго «Человек, который смеется», «Отверженные»; А.С. Грибоедов «Горе от ума»; Н.М. Карамзин «Бедная Лиза»; В.П. Распутин «Прощание с Матерой» и др.

Таким образом, примерно пятая часть школьников, принявшая участие в исследовании, имеет слишком низкий уровень развития эмпатии, что в целом не соответствует возрастной норме. Такие ребята нуждаются в коррекционно-развивающей работе, которую можно проводить в условиях общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. Москва: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996 с.
2. Буравцова Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Буравцова Наталия Владимировна. Новосибирск, 2011. – 28 с.
3. Вартанян В. М. Эмпатия в структуре индивидуально-психотипологических особенностей личности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Вартанян Виолетта Микаэловна. Ставрополь, 2007. 27 с.
4. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147-158.
5. Долгова В. И., Мельник Е. В., Петрова Н. М. Феномен эмпатии в психологических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 86-90 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95524.htm> (дата обращения: 20.02.2018).
6. Карягина Т. Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 4. С. 50-74.
7. Немов Р. С. Психология: в 3-х кн. Москва: ВЛАДОС, 2007. Кн.1. – 606 с.
8. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

УДК 378.147.88

С. В. Мамаева, А. В. Рубцов
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИКТ- КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, компетенция, ИКТ-компетенция, общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая ИКТ-компетентности.

В статье приводятся примеры заданий, формирующие у будущих педагогов профессиональные ИКТ-компетенции.

S.V. Mamaeva, A.V. Rubtsov
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF PROFESSIONAL ICT COMPETENCES FOR FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

Keywords: professional teacher standard, competence, ICT-compensation, general user, general pedagogical, subject-pedagogical ICT competence.

The article contains examples of tasks that form professional ICT competence in future teachers.

Современная методика ориентирована на деятельностный подход в организации обучения, который направлен на формирование мотивации обучающихся к получению знаний и умений, а также на осознание ими способов, путей и моделей приобретения знаний и выработки профессиональных компетенций.

Организация учебного процесса в вузе, а особенно в педагогическом, направлена не только на получение конкретных знаний по тем или иным дисциплинам, но и на формирование представления о том, где и каким способом эти знания можно самостоятельно получить и успешно применить. Только осознав необходимость самостоятельного добывания знаний и усвоив механизмы формирования компетенций, будущие учителя смогут научить и детей.

Профессиональный стандарт педагога (далее – Стандарт), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 18.10.2013 №544н, ориентирует педагогов образовательных организаций дошкольного, начального и общего среднего образования на обязательное владение профессиональными ИКТ-компетенциями, под которыми понимается: «квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо» [1, с. 8].

Стандарт включает три вида ИКТ-компетентностей, необходимых учителю в его профессиональной деятельности (и не только): общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность. В каждый обозначенный вид включает квалификацию, состоящую в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ.

Так, общепользовательская ИКТ-компетентность предполагает «систематическое использование имеющихся навыков в повседневном и профессиональном контексте» [1, с. 21]. Приведем примеры заданий, формирующих данную способность.

Задание 1. Набрать текст и выполнить его форматирование по заданным установкам.

1. Документ оформлять как брошюру (вкладка Разметка страницы – группа Параметры страницы, в диалоговом окне на вкладке Поля выбрать

Страницы – Несколько страниц – Брошюра). На вкладке Параметры страницы установить все поля в пределах от 1,5 до 2,0 см.

2. Выполнить нумерацию страниц (Вставка – Колонтитулы - Номер страницы –...)

3. Размер шрифта выбрать 10, интервал - одинарный, выравнивание - по ширине, красная строка – 1 см (Главная – группы Шрифт и Абзац), автоматическая расстановка переносов (Разметка страницы – Параметры страницы – Расстановка переносов – Авто).

4. Заголовок: размер шрифта 11, жирный, курсив, шрифт Times New Roman, с тенью (Главная – Шрифт – Видоизменение – с тенью) выравнивание по центру, без красной строки (или выберите оформление заголовка по своему желанию).

5. Выполнить нумерованный список в середине текста (Главная – Абзац - Нумерация) Оформление нумерации выбрать на свое усмотрение.

6. Ключевые слова списка (на свой выбор) выделить курсивом.

7. Последний абзац сделать как сноску к пункту третьему нумерованного списка (Выделить п.3, Ссылки – Сноски – Вставить сноску).

8. Скопировать нумерованный список или через буфер обмена или путем выделения с клавишей CTRL. Вставить в конце текста и оформить как маркированный список (Главная – Абзац – Маркеры). Вид маркера выбрать на свой вкус.

9. Выполнить проверку орфографии (Рецензирование - Правописание).

Задание 2. Набрать текст на свободную тему (биография, автобиография, отрывок произведения и т.д.) 10 – 12 строк с прежними установками по п.п. 1-4 задания 1.

2. Выделить ключевые слова (имена, даты, понятия) курсивом.

3. Текст оформить с разбивкой на две колонки (Разметка страницы – Параметры страницы – Колонки). Ширину и промежуток установить по желанию.

4. Заключить колонки в рамки, изменить цвет текста (Главная – Абзац - Границы и заливка). Поработать с разными вариантами оформления.

Задание 2. Набрать текст на свободную тему (биография, автобиография, отрывок произведения и т.д.) 10 – 12 строк с прежними установками по п.п. 1-4 задания 1.

2. Выделить ключевые слова (имена, даты, понятия) курсивом.

3. Текст оформить с разбивкой на две колонки (Разметка страницы – Параметры страницы - Колонки). Ширину и промежуток установить по желанию.

4. Заключить колонки в рамки, изменить цвет текста (Главная – Абзац - Границы и заливка). Поработать с разными вариантами оформления.

Общепедагогическая ИКТ-компетентность одной из задач ставит формирование визуальной коммуникации, под которой понимается «использование средств наглядных объектов в процессе коммуникации, в том

числе концептуальных, организационных и др. диаграмм, видеомонтажа» [1, с. 23].

Задание 1. Оформить произвольного содержания объявление, используя возможности рисования.

Примените инструменты:

Вставка – Иллюстрации – Фигуры - Звезды и ленты;

Вставка – Текст – WordArt;

Вставка – Текст – Надпись – Нарисовать надпись;

в Средствах рисования Формат – Объем;

Добавить рисунок (и др.).



Задание 2. Создайте диаграмму.

1. Создайте таблицу произвольного содержания на четыре различных параметра. Отформатируйте ее.

2. Для создания диаграммы выделите таблицу. Вставка – Текст – Объект - Диаграмма Microsoft Graph.

3. Щелкая мышью на диаграмме, выделите каждый элемент (стены, ряды, оси значений и т.д.). Настройте каждый из них отдельно, управляя правой кнопкой мыши для вызова контекстного меню.

4. Подпишите диаграмму, оси координат, легенду, задайте единицы измерения и т.д. Ваша диаграмма должна быть хорошо читаемой, т.е. на ней должны быть сделаны все необходимые надписи.

5. Выполните нумерацию полученного рисунка.

Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность, отражает профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области деятельности. Так, для учителей русского языка и литературы в Стандарте обозначено следующее умение: «Использование цифровых технологий визуального творчества, в том числе мультипликации, анимации, трехмерной графики и прототипирования», а также «поддержка учителем реализации всех элементов предметно-педагогического компонента предмета в работе учащихся» [1, с. 24].

Задание 1. Разработать и представить интерактивный урок по профильной дисциплине в программе SmartNotebook с использованием следующих инструментов:

- a. Выбор;
- b. Соотнесение;
- c. Тест;
- d. Работа с графическими объектами;
- e. Перетаскивание и наложение объектов;
- f. Вопросы с возможностью контроля ввода правильного ответа.

Задание 2. Разработать анимированный урок по профильной дисциплине в программе Adobe Flash с использованием счетчика времени, анимации по щелчку мыши, анимации объектов и текста.

Задание 3. Разработать урок по профильной дисциплине в программе MS Office PowerPoint содержащий:

- g. Анимацию;
- h. Гиперссылки внутри документа;
- i. Гиперссылки на другие документы;
- j. Привязанные видео и аудио файлы.

Таким образом, включение в учебный план направления подготовки «Педагогическое образование» дисциплины «Информационные технологии в образовании» является оправданным и необходимым. Практические и лабораторные занятия в данном курсе позволяют сформировать у бакалавров все виды ИКТ-компетентностей необходимых учителю-предметнику.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога (дата обращения 10.03.2018).

372.881.161.1

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: орфография, орфографическая зоркость, система упражнений, орфографические знания и умения, игра.

В статье рассматриваются методические условия, направленные на формирование орфографических умений и навыков учащихся начальной школы, способствующие формированию орфографической зоркости.

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

METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ORPHOGRAPHIC VISION IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Key words: orthography, spelling, the system of exercises, spelling knowledge and skills, play.

The article deals with methodological conditions aimed at forming spelling skills and skills of elementary school students, contributing to the formation of spelling vigilance.

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулась в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Данные исследований, проведенных психологами и методистами, подтверждают, что только система упражнений обеспечивает овладение учащимися навыками грамотного письма.

При использовании упражнений в определенной системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой учащихся, а именно: степень подготовленности учащихся, состояние их знаний и навыков в области орфографии, уровень речевой культуры, условия языковой среды окружающей детей.

Успешному обучению правописания способствует:

- а) тщательный отбор дидактического материала;
- б) разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;
- в) постепенное усложнение орфографических знаний;
- г) усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий.

На уроках обучения грамоте с целью развития фонематического слуха можно использовать следующие игры.

Упражнение 1. «Внимательные покупатели».

Учитель раскладывает на своём столе различные предметы. Среди них те, названия которых начинаются на один и тот же звук, например: кукла, кубик, кошка; маска, мишка, мяч, миска и т. п.

– Вы пришли в магазин. Ваши родители заплатили за игрушки, названия которых начинаются на звук [к] или [м]. Эти игрушки вы можете взять. Будьте внимательны, не берите игрушку, за которую не платили!

Сложность задания в том, чтобы вместо игрушки, название которой начинается, допустим, на звук [м] (матрёшка, мышка), не взять игрушку, название которой начинается на мягкий звук [м] (мяч, мишка).

Упражнение 2. Лото «Читаем сами».

I вариант. Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны б слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (У кого слово?)». Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.

II вариант. Детям раздаются карты. Ведущий показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят ее со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Упражнение 3. «Волк, собака охотник».

Предварительно дети находят в слове первый звук. – Сейчас в лесу идёт большая охота: волки охотятся за зайцами, а охотники с собаками – за волками. Пусть волком будет звук [р], собакой – [л], остальные звуки – зайцами, а вы – охотниками. Теперь будьте внимательны. Как только услышите [р] в словах, которые я произношу, «стреляйте» – хлопайте в ладоши! Только не задевайте зайца или свою охотничью собаку. Внимание! Начинаем охоту!

Упражнение 4. «Звери заблудились».

–Заблудились, потерялись в лесу осёл, петух, лошадь, мышка, кошка, собака, свинья, курица, корова. Катя будет звать зверей, а Коля пусть слушает внимательно и рисует на доске слоговую схему каждого слова. Он должен показывать, какой слог тянулся, когда Катя звала зверей. Если они верно выполняют работу, звери снова соберутся вместе.

Упражнение 5. «Математическая грамматика».

Ученик должен выполнить действия на карточке («+», «-») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово. Например: с + том – м + лиса – са + ца? (столица).

Упражнение 6. Игра «Один звук, марш!».

1. Из каждого слова «выньте» по одному звуку. Сделайте это так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово с другим лексическим значением. Например: горсть – гость. (Всласть, краска, склон, полк, тепло, беда, экран.)

2. Теперь, наоборот, добавьте один звук, чтобы получилось совершенно новое слово. Например: роза – гроза. (Стол, лапа, шар, рубка, клад, укус, усы, дар.)

3. В словах замените один согласный звук. Например: корж – морж. (Ногти, булка, лапка, зубы, киска, песок, галка, орёл, клин, норка, тоска, свет, полено, рамочка).

Упражнение 7. «Собери цветок».

На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква (например, с). Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы

картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с].

Использование перечисленных выше игр позволяет первоклассникам овладеть следующими умениями:

1) называть звуки, из которых состоит слово; 2) не смешивать понятия «звук» и «буква»; 3) определять роль гласных букв, стоящих после букв, обозначающих согласные звуки, парные по мягкости; 4) определять количество букв и звуков в слове и т.д.

Появлению учащихся орфографической зоркости способствуют упражнения, требующие от них внимательной работы со звукобуквенным составом слова и развивающие фонематический слух.

Упражнение 8. «Зоркий Глаз помогает Чуткому Уху»

Орфографический диктант. Учитель диктует слова, а ученики записывают только орфограммы, которые встречаются в них.

Например: машина – ши, часы – ча, Глеб – Г, б и т.д.

Учитель показывает предметные картинки и предлагает запомнить только те, в названии которых есть изучаемая орфограмма. Например: предметные картинки: лыжи, стул, карандаши, часы, шишка, ваза, щука. Учащиеся получают задание запомнить только те названия картинок, в которых есть сочетания гласных с шипящими, а затем записать эти названия.

Учитель предлагает прослушать слова. Затем просит запомнить и записать те слова, в которых есть безударная гласная, *о* или *е*.

Взаимопроверка. Учащиеся обмениваются тетрадями и проверяют диктант, исправляя ошибки товарища карандашом.

Дифференциация звучания и написания слов. Учитель читает слово. Затем даёт задание ученику: «Произнеси слово так, как услышал; произнеси слово так, как напишешь; объясни почему (выдели орфограмму); запиши слово, а буквы, которые пишутся по правилу, напиши другим цветом».

Упражнение 9. «Сосчитай сколько слов».

Упражнение можно использовать на уроке чтения. Учитель читает небольшой текст. Задание: сосчитать, сколько слов в нём начинается или заканчивается на определённый звук. Затем предлагается пересказать услышанное. Главное, чтобы ребёнок натренировался быстро улавливать основной смысл, мог его словесно выразить, не допуская грамматических ошибок.

Упражнение 10. «Где же спрятались слова?».

Упражнение можно использовать на уроках русского языка. Предлагаются слова с недописанными элементами. Надо прочитать слова и правильно их написать. Упражнение способствует усилению концентрации и устойчивости внимания.

Упражнение 11. «Игра на рояле».

Упражнение можно использовать на уроке русского языка. Учитель называет слово. Ученики определяют количество звуков в слове, выполняя

упражнение «Игра на рояле» (кончики пальцев рук последовательно касаются стола). Упражнение способствует развитию мелкой моторики и фонематического анализа.

Игры, направленные на формирование орфографической зоркости:

1. «Подскажи словечко»
На жарком солнышке подсох,
И рвется из стручков ... (горох)
Прошу вас все слова называть,
Где –оро - надо написать.
2. Шуточные вопросы и загадки
 - а) В каких словах спрятались ноты?
(помидор, ребята, дорога)
 - б) В каких словах ель «растет»?
(понедельник, учитель)
3. Выписывание из словаря слов на разные темы: «Школа», «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы» и т.д.
4. Выписывание слов на определенную букву: П, С, К, Н, Т, Д
5. Выписывание слов с Ь в середине, в конце.
6. Выписывание слов с определенной гласной буквой: О, Е, А.
7. Слог потерялся: ... радь, ... нал, ... хар
8. Собери слоги: -де, -ки, -ный, -ва, -лен, -жур.
9. Угадай слово: мо..., са..., во...
10. Из каких слов «выпали» гласные? М.. ш...н..., з...в...д, л...с...ц...
11. Комментированное письмо или выборочный диктант (можно использовать и стихи и пословицы)
*Дама сдавала в багаж:
Картину, корзину, картонку...
И маленькую собачонку.
Корми корову сытнее, молоко будет жирнее.
Москва – всем городам мать.*
12. Дописать пропущенные слова:
*Береги нос в большой... (мороз)
.... год начинается, а ... заканчивает.*
13. Подобрать к данным словам однокоренные слова: дорога -, желтый - ..., завтрак - ...
14. Описать свою квартиру, используя слова: ванна, комната, коридор, телевизор, диван, кровать.

Таким образом, применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них.

Целесообразность применения упражнения с методической точки зрения определяется такими условиями, как степень соответствия изучаемому в данный момент материалу; подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала; доступность приёма с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся; последовательность в применении определенных приёмов.

УДК 159.99

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ключевые слова: дети с ОВЗ, феномен выученной беспомощности, образовательный стандарт.

В статье проанализирован феномен выученной беспомощности с точки зрения своей распространенности у детей с ограниченными возможностями здоровья, характер и черты явления у данной категории детей, авторами предложены правила для предупреждения развития феномена.

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

Key words: children with disabilities, the phenomenon of learned helplessness, educational standard.

The article analyzes the phenomenon of learned helplessness in terms of its prevalence in children with disabilities, the nature and features of the phenomenon in this category of children, the authors propose rules for the prevention development of the phenomenon.

В современной России образование стало приоритетным направлением внутренней политики. Формируются условия для качественного получения знаний на всех этапах обучения. Много создается и преобразуется для детей не только одаренных, но и обладающих физическими, психологическими дефектами развития, получившими практическое название «дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)». Права детей, особенности их обучения и сопровождения отражены в законе РФ «Об образовании», федеральном законе, семейном, гражданском, уголовном кодексах РФ, а также многочисленных указах президента и постановлениях правительства. Например, с 01.09.2016 года вступили в силу федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями

здоровья и федеральные государственные образовательные стандарты для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [5]. Тем не менее данная категория детей, в силу своих особенностей, продолжает находиться в зоне риска. Эти дети обладают особой познавательной системой, чувствительным восприятием и подвержены возникновению психологических проблем более, чем другие. К числу особенностей детей с ОВЗ можно отнести наличие признаков феномена выученной беспомощности (далее – ФВБ). Мы рассмотрим проявление феномена у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, причины его появления и меры для его преодоления.

Перейдем к семантике понятия «дети с ОВЗ». В словаре терминов для педагогов категория «дети с ОВЗ» трактуется как группа детей с сенсорными, интеллектуальными, эмоционально-волевыми, физическими и другими отклонениями в психофизическом развитии. Ранее использовались понятие «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии», «дети с особыми образовательными потребностями» [3]. 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, инвалиды» [4].

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) [5].

В силу своих особенностей обладатели ограниченных возможностей здоровья учатся по коррекционным схемам обучения, с помощью которых ребенка можно избавить от дефекта или уменьшить его влияние. К сожалению, коррекционных учебных заведений крайне мало, и они не всегда располагают необходимой базой квалифицированных преподавателей. Это приводит к тому, что дети с ОВЗ учатся со всеми остальными детьми, и им не уделяется должного внимания в процессе обучения.

К особенностям познавательных процессов детей с ОВЗ относят:

- низкий уровень восприятия, поэтому им требуется больше времени для объяснения и закрепления материала;
- трудность в формировании пространственного представления – чаще всего дети с ОВЗ не способны решать геометрические задачи (установление симметричности, анализ формы, отождествление фигур и т.д.);

- внимание неустойчивое, переход от одного вида деятельности к другому осуществляется долго в связи со слабой интеллектуальной активностью;
- объем памяти небольшой;
- познавательная активность низкая;
- низкий темп переработки информации;
- развитое наглядно-действенное мышление;
- игровая деятельность не сформирована;
- низкая работоспособность.

Психические заболевания и расстройства – это черта, характеризующая более 50% детей с ОВЗ. Шизофрения, маниакально-депрессивный психоз, психогенные невротические состояния, диссоциативное расстройство возникают вследствие амотивационности, интровертированности, расстройства мышления, эмоциональной подавленности, нарушения микросоциальных контактов, психического инфантилизма различной этиологии. Так, для соматогенного инфантилизма характерны боязливость, неуверенность, проявление переживаний, связанных с ощущением своей неполноценности. Таким образом, у детей формируются признаки ФВБ.

Обратимся к семантике данного термина. В педагогических источниках называемое приобретённой или заученной беспомощностью, оно трактуется как состояние человека или животного, при котором индивид не предпринимает попыток к улучшению своего состояния (не пытается избежать негативных стимулов или получить позитивные) [2]. В психологии данное понятие рассматривается как особое отношение к миру, при котором человек живет в постоянном страхе неудачи. Появляется, как правило, после нескольких неудачных попыток воздействовать на негативные обстоятельства среды (или избежать их) и характеризуется пассивностью, нежеланием менять враждебную среду или избегать ее. Человека, обладающего ФВБ, можно охарактеризовать следующим образом: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, возбудимость, робость, пессимистичность мировосприятия, склонность к чувству вины, низкая самооценка и уровень притязаний, равнодушие, пассивность, отсутствие креативности, сложность в постановке цели; трудности в построении отношений, инфантилизм, безответственность.

Как показывает практика взаимодействия с лицами категории ОВЗ, при адекватном стиле воспитания в семье у них формируются многие жизненно важные навыки, но, тем не менее, гиперопека, потворствование и неустойчивый стиль воспитания в совокупности со сверхбдительностью со стороны членов семьи, обусловленные в том числе чувством вины, часто затормаживают активность детей. Поэтому у детей с ОВЗ в раннем возрасте, благодаря упреждающей их активность деятельности родителя, блокируется, прежде всего, столь нуждающаяся в развитии, двигательная активность, приводящая к беспомощности и лени.

На данный момент, согласно новому стандарту образования, в образовательную практику широко внедряется деятельностный подход по программам В.В. Давыдова и И.И. Ильева. Их развивающие программы создают условия для формирования необходимых качеств и навыков как показателей предупреждения выученной беспомощности и развития самостоятельности учащихся. В качестве главного условия достижения диаметрально противоположных параметров ФВБ выступает необходимость достижения в ходе обучения полноценной активности со стороны ребенка. Для этого преподаватель может предлагать ему разнообразные блоки игровых заданий и задач, направленных на развитие мышления, сотрудничать с ребенком [1]. Специалисты отмечают, что дети с ОВЗ как и остальные дети приобретают универсальные учебные действия (УУД), поэтому для преподавателя важно:

1) обеспечить возможность обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности; проведение в данном случае рефлексии, анализа деятельности и мотивации к самостоятельности;

2) создать условия для развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, высокой социальной и профессиональной готовности; в условиях инклюзивного образования можно сформировать активного члена общества, обладающего талантами, личным мнением, активной гражданской позицией;

3) обеспечить успешное усвоение знаний, умений и навыков через мотивацию к познавательной активности.

Таким образом, выделим правила взаимодействия с детьми с ОВЗ для преподавателей:

- позитивность оценивания деятельности ребенка;
- контроль стресс-факторов;
- передача роли взрослого ребенку, передача полномочий и обязанностей для формирования самостоятельности, организованности, ответственности и самоконтроля.
- проведение мотивационных операций на достижение целей, предотвращения безынициативности.
- поддержка, помощь и вера в ребенка.

Несомненно, большая ответственность за психическое состояние ребенка лежит не только на преподавателе, но и родителях. Правила, обозначенные выше, должны соблюдаться и в домашних условиях. Главное помнить, что лень и беспомощность возникают от гиперопеки [1]. Каким бы не был ребенок, с возрастом ему необходимо понимание своих собственных сил, а не ожидание помощи от окружающих. Говорите с ребенком, просите помощи у него и давайте ему часть своих обязанностей, которые он вполне может выполнить, сформируйте благоприятную атрибутику, покажите ему его возможности и таланты. Таким образом, преодоление и предупреждение ФВБ

у детей с ОВЗ возможны при систематической работе близкого взрослого. При этом каждая группа ОВЗ требует отдельного подхода. Данная тема будет изучена и рассмотрена нами позднее.

Список литературы

1. Далгатов М.М., Муталимова А.М Профилактика «выученной беспомощности» с позиции деятельностного похода // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Москва, 2015. С. 53-56
2. Ильин Е.П. Выученная беспомощность: психологические исследования феномена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/helplessness.htm> (дата обращения: 17.02.2018).
3. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://correction_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 15.02.2018).
4. Терминологический ювенологический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yuenologichesky.academic.ru> (дата обращения: 17.02.2018).
5. ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://novomichsk2.com.ru/images/Doc/fgos/fg1.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).

УДК 373.3

А.И. Пеленков, З.У. Колокольникова, Т.В. Захарова
(Россия, Лесосибирск)

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПОСТАНОВКИ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: учебная задача, приемы и способы постановки учебной задачи, универсальные учебные действия.

Рассматриваются некоторые приемы и способы постановки учебных задач на уроках математики в начальной школе. Определяется значение способа постановки учебной задачи на процесс развития обучающихся. Анализируется использование различных способов постановки учебной задачи и применение при этом универсальных учебных действий в зависимости от типа урока.

A.I. Pelenkov, Z.U. Kolokolnikova, T.V. Zakharova
(Russia, Lesosibirsk)

METHODS AND TECHNIQUES OF STAGING TRAINING TASKS ON THE LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Keywords: educational objective, methods and ways of staging training tasks, universal educational actions.

Discusses some techniques and ways of staging training tasks on the lessons of mathematics in elementary school. Defines the value of the way productions development task training students. Examines the use of different ways of staging the training objectives and the application of universal educational actions depending on the type of lesson.

Основной прерогативой современной общеобразовательной школы становится не просто овладение обучающимися определенным уровнем знаний и выработкой практических умений по их применению, а формирование активной позиции на сам процесс получения этого знания. От того, насколько обучающимися понята необходимость овладения той или иной информацией, насколько востребованной она окажется в новой ситуации или в новых условиях ее применения в большей мере и зависит успех всего обучения, которое по праву можно будет считать развивающим.

Уже сам термин развивающее обучение предполагает не донесение до обучающихся в готовом виде истин или каких-либо теоретических знаний, а подразумевает активный поиск путей их получения самими учащимися. Обращаясь к анализу структуры учебной деятельности младших школьников, следует особо выделить в ней несколько важных этапов, среди которых мотивация и постановка учебной задачи являются основными. Учебная задача при этом является вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом [1, с.197-198]

Важно заметить, что термин «учебная задача» рассматривается в педагогике как сложная система информации о каком-либо явлении или процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Эта формулировка полностью соответствует общему понятию для любой задачи, в составе которой достаточно четко прослеживается требование (что именно необходимо получить в результате), объекты, включенные в состав условия задачи, а также некоторые способы и средства решения. Ярким проявлением именно такой структуры являются текстовые задачи в учебниках математики для начальной школы, в которых помимо текста приводится

графическая модель, или схема, помогающая ребенку не только лучше понять условие, но и наталкивающая его на правильное решение.

Способ постановки учебной задачи тесным образом связан с типом урока и может предполагать открытие или обобщение нового знания, отработку вариантов его использования в практической деятельности, тренировку различных вычислительных умений и навыков и т.д. Именно поэтому от того насколько хорошо у обучающихся развито умение в постановке учебной задачи и зависит успех всей деятельности на уроке.

Рассматривая различные мнения исследователей (М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко и др.) по поводу постановки учебной задачи на уроках в начальной школе, следует выделить и некоторые принципы, которые должны лежать в основе деятельности учителя учащихся. Основу данных принципов кратко можно сформулировать следующим образом:

1) первоначальное определение или основное понятие должно быть предельно общим, с той целью, чтобы в дальнейшем обучающиеся могли самостоятельно конкретизировать и уточнять его смысл и содержание в рамках рассматриваемой темы;

2) введению нового знания должна способствовать специально создаваемая на занятии ситуация, которая предполагала бы необходимость жизненного проявления теоретического материала;

3) процесс знакомства с новым знанием нельзя ограничивать простым предоставлением учащимся теоретического материала в готовом виде, а создавать условия, обеспечивающие обучающимся самостоятельный поиск каких-либо решений, основанных на выдвижении первоначальных гипотез;

4) уточнение и конкретизация использования нового знания в процессе выполняемого задания должна осуществляться не до начала работы по поиску нового содержания, а после ее завершения;

5) одним из средств успешного овладения учащимся новым знанием должно явиться умение осознанного его представления в виде какой-либо схемы или модели [4, с. 23].

Помимо учета основных требований к постановке учебной задачи также необходимо обратить внимание и на некоторые особенности учебной задачи, которые также являются крайне важными и должны быть учтены в ходе проведения урока. В своей работе И.А. Зимняя отмечает, что одной из существенных особенностей учебной задачи с позиции управления учебной деятельностью является то, что ее решение направлено на субъект, а все изменения в самой задаче важны не сами по себе, а как средство изменения субъекта. Вторая особенность, по ее мнению, состоит в том, что учебная задача является неоднозначной или неопределенной, из-за чего обучающиеся могут вкладывать в нее несколько иной смысл, чем обучающий. Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, следовательно, каждая из них имеет свое место и значение [1, с.201-202].

Основой для грамотной и осознанной постановки учебной задачи на уроках математики в начальной школе является наличие в деятельности обучающихся сформированной системы универсальных учебных действий. Именно благодаря данным действиям, по мнению А.Г. Асмолова, может происходить определение цели обучения от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения), что и послужит формированию умения учиться. Помимо этого, ученый считает, что успех всего процесса обучения будет достигнут лишь в том случае, когда специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе будут дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями [2, с.10].

Опираясь на теоретические положения, предложенные разработчиками программы по формированию универсальных учебных действий в начальной школе [2; 3; 4], нами в рамках данной работы предлагается несколько способов постановки учебной задачи на уроках математики в начальной школе. Мы считаем, что именно благодаря процессу постановки учебной задачи на уроке у учащихся не только актуализируется роль и значение теоретического знания, но и формируется осознанный и целенаправленный подход младших школьников к самому процессу обучения.

Одним из способов постановки учебной задачи на уроке можно назвать использование серии математических заданий, связанных между собой каким-либо определенным правилом или способом вычислительной деятельности. Важным звеном при таком способе постановки учебной задачи является то, что самими учащимися должна быть проанализирована суть предлагаемых занятий, определена их взаимозависимость между собой, а также выявлена логика их представления на уроке. В этом случае основной вопрос в рассматриваемой теме выделяют обучающиеся, что существенным образом поможет сформулировать учебную задачу, а также с большей степенью самостоятельности наметить пути ее реализации.

Применяя данный способ для постановки учебной задачи на уроке математики, следует помнить о том, чтобы учащимися был знаком способ вычисления или математических преобразований в части предлагаемых заданий. Однако другая часть заданий включала бы в себя аналогичные приемы и способы вычислений, но с ними обучающиеся еще не были бы знакомы. Преимущество такой постановки учебной задачи заключается в том, что благодаря аналогии, младшие школьники самостоятельно подходят к «открытию» нового способа вычислений, а затем органично «встраивают» его в уже сформированную систему вычислительной деятельности, либо отмечают их место при выполнении геометрических построений или в решении текстовых задач.

Несколько отличен от данного способа другой, который предполагает проведение анализа на выделении в имеющемся задании (оно, как правило,

представляет собой достаточно сложное сочетание арифметических действий) ранее известных учащемуся способов вычислений. Учебная задача в этом случае предполагает мысленное разделение материала на тот, который можно выполнить с помощью имеющихся знаний, и тот, выполнение которого потребует получения новых сведений. В этом случае проведение тождественных преобразований приводит к тому, что на смену достаточно громоздкому выражению или сложной комбинации математических действий (при работе с уравнениями, решением текстовой задачи и др.) перед ребенком возникает достаточно понятная ему система действий, приводящая к правильному решению. Такой способ постановки учебной задачи можно назвать как «расчленение общего способа и самого действия» на отдельные этапы, при котором решение основной задачи складывается благодаря достижению цели отдельно взятого действия или этапа.

Приводя пример еще одного способа постановки учебной задачи, можно акцентировать внимание на доминирующее влияние в его структуре поисковой и творческой деятельности учащихся. Благодаря такому способу у ребенка формируется умение выдвигать и подтверждать некоторое утверждение, определять более рациональный или удобный способ достижения результата, что и составляет суть исследовательской деятельности. По нашему мнению, использование эвристических и частично-поисковых заданий на уроке математики развивает у младших школьников гибкость мышления, умение оперировать предметными действиями не в строгом алгоритмическом предписании, а в зависимости от характера выполняемых заданий.

Практическое использование данного способа постановки учебной задачи может носить как индивидуальный, фронтальный так и групповой характер. На начальной стадии, мы рекомендуем групповую форму работы, поскольку именно в ней проявляется большая активность обучающихся в выдвижении некоторого способа выполнения задания. Виды математических заданий при этом не имеют особого значения. Главное условие при постановке учебной задачи может быть поставлено в том, чтобы найти другой, отличный от способа показанного учителем или освоенного ранее путь проведения вычислительных действий. Благодаря такому способу постановке учебной задачи учащиеся сталкиваются с другой проблемой, которая заключается в том, что необходимо осуществлять поиск как способа вычисления выражений, так и способов выполнения геометрических построений или путей решения текстовых задач и уравнений. Из вышеперечисленных способов постановки учебной задачи данный способ является более сложным для младшего школьника, поскольку предполагает не только варьирование имеющимися знаниями, постановку проблемы по получению нового, но и прогнозированием возможности его применения в новых изменяющихся условиях [3].

Важно помнить, что постановка учебной задачи может происходить не только перед началом выполнения отдельных заданий, но и в процессе работы с ними или после завершения. При этом учителю следует помнить, что далеко не любое задание, выполняемое детьми на уроке, является учебной задачей. В ряде случаев задания могут носить просто тренировочный или обобщающий характер. Несмотря на это и данные задания могут служить основой для постановки учебной задачи, сущность которой обязательно связывается с двумя принципиально важными «открытиями» обучающихся. Во-первых, они должны обнаружить, что чего-то не знают (не владеют способом выполнения арифметического действия или методом решения какой-либо задачи, не могут самостоятельно выполнить геометрическое построение и т.п.). Во-вторых, у учащихся должно возникнуть устойчивое желание узнать, как можно преодолеть появившуюся перед ними проблему, они должны хотеть решить эту задачу, а вместе с тем понять, что недоставало им для ее решения.

В ряде заданий, предлагаемых учащимся в ходе урока, учебная задача может изначально ставиться неосознанно, ее появление обуславливается необходимостью поиска новых средств. В этом случае учитель (или сами учащиеся в общении друг с другом) оформляют условие возникновения новой проблемы, что, по сути, и будет одним из способов постановки учебной задачи. Важно заметить, что способность обучающихся самостоятельно ставить учебную задачу до ее решения формируется постепенно с непосредственным развитием всей учебной деятельности младшего школьника.

Рассматривая процесс постановки учебной задачи на уроке математики в начальной общеобразовательной школе, мы не можем оставить без внимания и некоторые приемы, которые используются в работе обучающихся. В этом проявляется заслуга отдельных приемов коммуникации и моделирования. Одним из основных из приемов всего учебного процесса является моделирование, значимость которого на уроке математики по сравнению с другими учебными дисциплинами несоизмеримо возрастает. Как уже отмечалось ранее, использование схемы или какой-либо модели позволяет учащимся не только целостнее представить основной смысл выполняемого задания, но и значительно облегчает поиск путей его решения.

Важно заметить, что использование приема моделирования может происходить различными способами. В качестве примера можно привести процесс знакомства младших школьников с уравнениями в начальном курсе математики. Давая учащимся основное определение уравнения, желательно уже на первом этапе знакомства использовать некую модель, дающую наглядное представление о смысле данного понятия. Предлагаемая учащимся модель простого уравнения в дальнейшем усложняется, а, следовательно, является примером того, каким образом изменяется само уравнение, которое из простого трансформируется в сложное. Проводя задания тренировочного характера модель можно использовать в качестве некоего образа, к которому

следует подобрать соответствующие ей уравнения из предлагаемого перечня заданий.

Значимость использования приема моделирования значительно возрастает в сочетании его с коммуникативными универсальными учебными действиями. Общеизвестно, что младшие школьники испытывают значительные затруднения при чтении уравнений (в особенности сложных). Поэтому представление уравнения не в его классическом виде, а в форме модели или схемы, позволяет учащимся более точно определить какой компонент является неизвестным, правильно провести чтение записанного в соответствии с моделью уравнения.

Определяя значение способов и приемов постановки учебной задачи на уроках в начальной школе, можно заметить, что они позволяют установить тесную взаимозависимость между целями и задачами конкретной учебной дисциплины с основным смыслом учебной деятельности. При овладении различными способами и приемами постановки учебной задачи учащимися применяются не какое-либо конкретное учебное действие, а используется некоторая цепочка, благодаря которой знание, планируемое к получению, уже на первых этапах знакомства с ним органично вписывается в целостную систему.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд.второе, доп.,испр.и перераб. Москва : Логос, 2004.
2. 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. Москва : Просвещение, 2008.
3. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение : теория и практика. Томск : Пеленг, 1997.
4. Русский язык в начальных классах : Теория и практика обучения : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по специальности Педагогика и методика нач. обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – 5. изд., стер. Москва : Academia, 2000.

УДК 372.8

Л. С. Сильченкова
(Россия, Москва)

КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ – СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: адаптация первоклассников к школе, формирование навыка чтения, дидактические возможности креолизованных текстов.

В статье предпринята попытка исследования дидактических возможностей креолизованных текстов формирования у первоклассников первоначальных навыков письменной речи, описаны новые возможности их применения не только для формирования навыка чтения, но и для организации адаптационной работы с первоклассниками, испытывающими трудности в учебном процессе. В статье показано, что креолизованные тексты являются эффективным средством организации фронтальной работы с первоклассниками на уроках чтения.

L. S. Silchenkova
(Russia, Moscow)

CREOLISED TEXTS – MEANS OF THE ORGANIZATION OF ADAPTATION EDUCATIONAL ACTIVITY OF FIRST GRADERS

Keywords: adaptation of first graders to school, formation of skill of reading, didactic opportunities of creolised texts.

In article an attempt of a research of didactic opportunities of creolised texts of formation at first graders of initial skills of a written language is made, new opportunities of their application not only for formation of skill of reading, but also for the organization of adaptation work with the first graders experiencing difficulties in educational process are described. In article it is shown that creolised texts are an effective remedy of the organization of frontal work with first graders at reading lessons.

Адаптация трактуется как приспособление индивида к новым условиям существования. Ситуации перехода в новые для себя условия каждый человек встречает неоднократно на любом этапе своей жизни: начало учебы, переезд на новое место жительства, поступление на работу и другие. В целом, эти процессы можно охарактеризовать как переход в новую систему отношений: с новыми людьми, возможно, на основе новых правил коммуникации, весьма часто ранее не совсем известных индивиду. Безусловно, это связано со значительными нервными затратами и эмоциональными издержками для любого человека – взрослого и ребенка, причем для последнего даже в большей степени, чем у взрослого.

Переход ребенка из дошкольного детства в школьную жизнь связано со значительными трудностями, потому что опыта перехода в новую систему

отношений у него часто просто нет, у него не в полной мере сформированы коммуникативные навыки – навыки кооперации, взаимодействия с новыми членами коллектива. Одна из основных, хотя и чисто субъективных трудностей связана с тем, он плохо осознает свое место в новой системе отношений. «Как и мы, взрослые, дети 6-7 лет реагируют на состояние неопределенности всем своим существом: у них нарушается биологическое и психологическое равновесие, снижается устойчивость к стрессам, растет напряженность. Потеря внутренней стабильности организма может сопровождаться расстройствами сна и аппетита, неожиданными скачками температуры, потерей веса. Могут появиться состояние тревоги, капризы, проявиться более ярко любые «шероховатости» характера: упрямство, несосредоточенность, замкнутость, демонстративность и т. п. Ребенку трудно» [4, с. 3].

Для преодоления ребенком трудностей первых дней и недель обучения в школе педагогическая наука рекомендует выделять специальный адаптационный период, цель которого – приспособление ребёнка к новым условиям его существования. По мнению авторов курса, адаптационный курс создан для того, чтобы на пороге школы, в промежутке между дошкольным и школьным детством, помочь ребенку построить содержательный образ «настоящего школьника» [4]. Адаптационный период по этой программе продолжается около двух недель и имеет целью обучение детей навыкам учебного сотрудничества. Занятия осуществляются на чисто дошкольном материале: дидактические игры на конструирование, классификацию, сериацию, рассуждение, запоминание, внимание и других мыслительных и психических процессов. Главное внимание при проведении занятий уделяется формированию учебных отношений, точнее, коммуникативных умений: умений обмениваться мнениями, умений договариваться, умений действовать в кооперации с другими, умения оценивать и понимать друг друга, а главное – умение понимать, оценивать и принимать себя в новом качестве. Собственно учебные дошкольные достижения и успехи первоклассников, например, навыки чтения и письма, почти никак не задействованы в адаптационных занятиях.

Не секрет, что современные первоклассники с точки зрения предметной подготовки представляют собой довольно пеструю картину: значительная часть учащихся умеет читать тем или иным способом, иногда довольно бегло, многие читают по слогам, знают буквы русского алфавита. Некоторое количество детей приходит в школу не очень подготовленными в той или иной предметной области, поэтому последовательно овладевают навыками чтения и письма на уроках обучения грамоте. Столь значительный разброс в предметной подготовке первоклассников побуждает активнее применять индивидуальный и дифференцированный подход на уроках обучения грамоте. Владеющие в той или иной мере навыком чтения учащиеся должны наращивать свой навык и читать дидактические тексты, а не умеющие читать

первоклассники осваивают навык чтения под руководством учителя, для чего занимаются звуковым анализом, работают по букварю: читают слоги и отдельные слова (столбики слов на букварной странице). В результате такой организации учебной работы дифференциация учащихся с точки зрения учебных достижений в той или иной предметной области, например, в области формирования навыка чтения, еще больше нарастает. У первой группы учащихся навык чтения быстро автоматизируется, потому что правила чтения текстов на русском языке не очень сложны [3]. А не умеющие читать группы первоклассники должны в течение нескольких месяцев страница за страницей обучаться по двухтомному букварю.

Следует иметь в виду, что для многих детей, ставших учениками, процесс адаптации может длиться гораздо больше, чем две первые недели обучения в школе. Порой для некоторых первоклассников адаптационный период продолжается не один месяц. У таких детей возникают большие трудности при включении в настоящую учебную деятельность.

Большие трудности испытывают учащиеся – первоклассники при обучении грамоте. Особенно сложно тем, кто в дошкольном возрасте не проходил подготовки к школе и не был обучен начальным навыкам чтения и письма. Им приходится «бежать» вслед за более подготовленными одноклассниками, что зачастую приводит к стрессу и потере мотивации. Ребёнок отказывается ходить в школу, каждый урок превращается для него в пытку. Он начинает бояться одного только вида текста на букварной странице. Просьбы учителя и родителей прочитать текст или написать букву наталкиваются на неприятие, школьник закрывается в себе, работа не выполняется.

Задача учителя в таком случае состоит в том, чтобы найти средства для решения данной проблемы. Полагаем, один из таких средств является подбор специального дидактического материала, который бы был по силам учащимся с низкой подготовкой, но и позволял бы им участвовать в общеучебной работе всего класса. Мы предположили, что решить более сложные адаптационные проблемы таких учащихся, с одной стороны, вовлечь их в общеклассную работу, с другой стороны, могут креолизованные тексты.

Креолизованный текст – текст, фактура которого состоит из двух частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, например, к иконическим знакам. Современные дети с раннего детства окружены такого рода текстами: современная реклама часто использует креолизованные тексты, они присутствуют на афишах и плакатах. Специально для детей создаются книжки-комиксы, где часто используются собственно текст и рисунки. Следует отметить, что креолизованные тексты давно используются в детских периодических изданиях. Ребенок с раннего детства осваивает социум с помощью различных знаков, например, с помощью системы знаков дорожного движения, где наряду с иконическими знаками используются и символические знаки. Можно сказать, что

современные младшие школьники с раннего детства окружены подобного рода текстами в повседневной современной жизни, в этом смысле креолизованные тексты следует рассматривать как ресурс современного образовательного пространства. Данные факты позволяют утверждать, что современные первоклассники же имеют некоторый навык общения с такими текстами, поэтому, по нашему мнению, навыки общения с такими текстами следует полнее использовать в учебном процессе начальной школы.

Практика применения креолизованных текстов еще только начинает анализироваться и обобщаться [1, 2]. «Отечественная теория методики обучения грамоте пока не описала опыт использования этого дидактического материала для формирования у младших школьников механизма чтения» [2, с.226]. Раньше креолизованные тексты выполняли функцию насыщения текстов более разнообразной лексикой, потому что на первых страницах букваря традиционно ощущался дефицит добротного дидактического материала: объем освоенных букв не позволял делать тексты лексически разнообразными, что, в свою очередь, отрицательно сказывалось на речевом развитии учащихся-первоклассников. Именно такую задачу решали креолизованные тексты на первых страницах букварей и азбук прошлого века. Такие тексты были сосредоточены в первой половине учебника, постепенно их количество уменьшалось и постепенно они исчезали к концу букваря.

Некоторые современные буквари содержат значительное количество креолизованных текстов, причем, часто они бывают сосредоточены ближе к концу обучения по букварю, когда большая часть букв первоклассниками уже освоена и можно было бы составить хорошие дидактические тексты. В такой ситуации трудно определить цель размещения рисунков в дидактическом тексте.

Мы считаем, что креолизованные тексты следует использовать во время обучения грамоте, но для этого следует определить их роль в учебном процессе, четко обозначить их образовательную функцию. Креолизованные тексты имеют большие возможности для организации фронтальной работы с первоклассниками на уроках обучения грамоте. Наша практика применения креолизованных текстов позволяет утверждать, что креолизованные тексты могут решать разные образовательные задачи, в том числе задачи адаптации к учебной деятельности первоклассников. Ниже описан опыт использования креолизованных текстов на уроках обучения грамоте с целью организации адаптации первоклассников и формирования у них навыков чтения, формирования коммуникативных умений.

Опытное обучение осуществлялось в первом классе одной из московских школ в 2017/18 учебном году. На начало обучения (1 сентября) было выявлено пятеро первоклассников, которые не умели читать, хотя знали почти все буквы русского алфавита, однако медленнее остальных адаптировались к школе. Им с трудом овладевали механизмом чтения – большинство отказывалось запоминать новые для них буквы, с трудом







складывали буквы в слоги, со страхом приступали к чтению столбиков слов – специального дидактического материала в букваре. Особые трудности для них представляли дидактические тексты. Часто они даже и не пытались приступить к чтению: не успевали за общеклассным темпом работы над текстом. У детей пропадал интерес к учению, снижалась мотивация.

Креолизованные тексты в современных букварях, как мы описывали выше, не всегда отвечают образовательным потребностям процесса обучения грамоте. Поэтому мы старались адаптировать оригинальные тексты с помощью иконических знаков.

В опытном обучении мы предлагали учащимся–первоклассникам один и тот же текст, но в разных форматах. Один текст был в обычной графической записи для хорошо подготовленных и уже адаптировавшихся к учебной деятельности учащихся, а второй вариант текста был креолизованным, он предназначался для не совсем адаптированным к учебным условиям детей, для чего некоторые слова заменили предметными картинками. Приводим примеры двух фактур текста, которые были напечатаны для детей на индивидуальных карточках. Для фронтальной работы текст также проецировался на экран с помощью мультимедийной техники. У текстов не было заглавия, вместо заглавия перед текстом был прочерк. Выбор заглавия явился итогом работы над данным текстом, представленном в разных фактурах.

Вариант 1. Вите подарили телефон. Он часто выходил на уроке из класса и звонил. На следующий день ребята на уроке показывали рисунки животных. Вова нарисовал кенгуру. У Жени сова. Таня повесила на доску рисунок фламинго. У Анфисы жираф. У Софы и Никиты нарисованы павлины. Учительница хвалила ребят. И только Витя сидел с опущенной головой.

Вариант 2.

Вите подарили . Он часто выходил на уроке из класса и звонил. На следующий день ребята на уроке показывали свои рисунки. Вова нарисовал . У Жени – . Таня повесила на доску рисунок . У Анфисы – . У Софы и Никиты нарисованы – . Учительница хвалила ребят. И только Витя сидел с опущенной головой.

Креолизованный текст слабо адаптированным ученикам понравился гораздо больше, они смогли настроиться на работу с ним практически сразу, потому что вербальный тезаурус текста представлен в виде предметных картинок внутри текста, что позволяло им сразу же включиться в работу. При ответе на вопрос «О чем будем сегодня читать?» они с уверенностью отвечали, глядя на предметные картинки в тексте: «Мы будем рассказ читать про зверей».

Подготовкой к чтению всего текста послужили специальные упражнения: познавательная читательская задача представляла собой столбик слов (сова, жираф, фламинго, кенгуру, телефон). Рядом в виде кругового

хоровода были размещены предметные картинки. Задача состояла в том, чтобы прочитать отдельные слова и найти им соответствие в «хороводе предметов». В данном упражнении участвовали все учащиеся, но читающие дети выполняли его самостоятельно, а пятеро слабо подготовленных учащихся выполняли ее под руководством учителя.

Заглавия перед текстом не было, просто перед текстом была пустая строка, поэтому следующий вид задания был посвящен озаглавливанию текста. При ответе на вопрос «Как мы озаглавим текст?» дети высказывали разные предложения, причем, в беседе участвовали как сильные, так и слабые учащиеся: они были уже подготовлены к этой работе предыдущей беседой и чтением опорных слов. Однако окончательное решение о выборе заголовка первоклассниками не было принято: один из первоклассников настаивал на том, что пока текст не прочитан, нельзя его озаглавливать. Получается, что мотивация предстоящей читательской деятельности была сформулирована самими первоклассниками. Пока дети с хорошим уровнем чтения работали с текстом без картинок, слабо читающие учащиеся осваивали точно такой же текст, но с картинками. Это позволяло уравнивать темп урока, эмоционально поддерживать положительную атмосферу в классе.

После чтения текста и краткого анализа по содержанию в форме беседы, в которой участвовали все учащиеся, учащиеся озаглавили текст – «Телефон», причем слабо подготовленные учащиеся выбрали для заглавия не предметную картинку, а слово. Они так объяснили свой выбор: «Надо слова написать, а то будет не понятно, что это надо читать, а не рассматривать». Результатом такой работы стало создание общей доброжелательной атмосферы в классе, дети постепенно перестали испытывать страх перед текстом.

Думается, что текст, обработанный дидактическим способом и представленный в виде другой фактуры, с сочетанием символических и иконических знаков позволяет не только дифференцированному подходу к учащимся в период обучения грамоте, но и позволяют снять эмоциональное напряжение, облегчить процесс чтения, позволяют решить адаптационные проблемы учащихся на более поздних этапах обучения в первом классе.

Список литературы

1. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей.: сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995). Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015, . С.218-226.

2. Сильченкова Л.С. Креолизованные тексты в практике обучения грамоте // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2017. Т. 8. № 8. С. 291-297.

3. Сильченкова Л.С. Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа. 2009. № 6. С.107-112

4. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. М.: Генезис, 2003. 128 с.

УДК 378.14

Э. И. Тагирова, В. С. Исмагилова
(Уфа, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Ключевые слова: высшее образование, университет, право выбора, повышение мотивации, удовлетворенность качеством образования.

В статье рассматриваются проблемы высшего образования, а также будут предложены современные решения данных проблем для повышения удовлетворенности качеством образования студентов.

E. I. Tagirova, V. S. Ismagilova
(Ufa, Russia)

MODERN SOLUTIONS TO THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

Key words: higher education, University, the right to choose, increase motivation, satisfaction with the quality of education.

The article deals with the problems of higher education, as well as modern solutions to these problems will be proposed to improve the satisfaction of the quality of education of students.

На сегодняшний день население каждой страны стремится получить высшее образование, так как бытует мнение, что высшее образование является гарантом успешности человека. Под успешностью человека понимается его стремление к достижению высоких целей, наличие достижений в каких-то областях, карьерный рост и т.д. Чтобы стать успешным человеком, нужно иметь качественное образование, которое в России доступно для всех людей независимо от их возраста, пола. В России насчитывается около 1215 ВУЗов, где можно получить высшее образование. Качество образования, получаемое в ВУЗе, зависит только от студентов, от их усердности, мотивированности, понимания цели образования и т.д.

Ежегодно каждый ВУЗ выпускает по несколько тысяч молодых специалистов, однако все равно проблема трудоустройства остро стоит в

России. Проблема трудоустройства является результатом проблем, которые связаны не только с ВУЗами, студентами, но и с работодателями. Рассмотрим проблемы, которые существуют в высших учебных заведениях.

1. Низкий уровень знаний абитуриентов.

В настоящее время уровень знаний в школах ниже, чем в СССР, данное явление связано с тем, что школьники, как и студенты, меньше уделяют время подготовки к изучению материала из-за интернета, социальных сетей и компьютерных игр. Вышеперечисленные факторы не являются эпицентром проблемы, а являются лишь следствием отсутствия внимания и должного воспитания со стороны родителей, которые меньше уделяют внимания и времени своим детям из-за большой загруженностью по работе.

2. Незаполняемость бюджетных мест на технических специальностях.

Данная проблема связана с тем, что изначально в школах детей "пугают" математическими предметами, поэтому дети стремятся изучать гуманитарные и социальные науки, поэтому заполняемость мест на экономических и гуманитарных факультетах намного выше, чем на технических.

3. Отсутствие мотивированности и заинтересованности студентов к получению знаний.

Это проблема является основополагающей проблемой, которая привела к проблеме трудоустройства, низкому уровню знаний молодых специалистов, количеству работающих не по своей специальности и т.д. Отсутствие мотивированности студентов возникло из-за того, что:

- 1) студентам не нравятся предметы, которые они изучают;
- 2) студенты недовольны процессом получения знаний – неинтересная подача материала, нудность занятий и т.д.;
- 3) отсутствие право выбора предметов;
- 4) незаинтересованность преподавателей к внесению изменений в образовательном процессе;
- 5) отсутствие поддержки со стороны руководства ВУЗов инициативных преподавателей.

Если вышеперечисленные проблемы устранить, то появится мотивация у студентов к образовательному процессу, следовательно уровень их знаний будет увеличиваться, а качество образования будет повышаться, что приведет к тому, что проблема трудоустройства в России решится [1, с.111-113].

Современные решения, которые будут предложены в данной статье, могут внести коррективы в системе образования, но при этом улучшат качество образования, расширят кругозор обучающихся, повысят активность и инициативность студентов, а также предоставят новые возможности и знания.

Рекомендации:

1. Учителя в школах должны изменить методику преподавания технических специальностей и иметь индивидуальный подход к каждому ученику, в свою очередь, родители должны стараться как можно больше

проводить время со своими детьми, помогать им в изучении школьных предметов, проверять домашние задания и контролировать их успеваемость.

Если учитель будет стараться преподавать урок иначе, объяснять более доступными способами, уделять больше времени отстающим ученикам, то существует большая возможность того, что ученики полюбят технические специальности, они будут даваться не так тяжело, а значит у них будет больше мотивации сдавать данные предметы, чтобы поступить на бюджет на техническую специальность и успешно получить высшее образование.

Данное решение будет способствовать заполняемости бюджетных мест на технических специальностях [2, с.307].

2. Предоставление свободы выбора предметов.

Предметы, которые предоставляются для изучения по той или иной специальности, прописаны в стандарте, который не предполагает альтернативных вариантов, а значит не допускает широкому выбору предметов.

Если студентам не предоставлять свободу выбора, то если предмет неинтересный, то студенты не будут им интересоваться, его изучать, а значит уровень знаний будет низкий, что может стать следствием не сдачи экзамена, а значит отчисления. Чтобы данную проблему исключить, нужно для каждой специальности сделать предметы обязательные для изучения и другие по выбору. Данное соотношение должно составлять 50/50, обязательными предметами должны быть сугубо профессиональные предметы, которые прямо относятся к специальности. Пример: если студент учиться на специальности менеджмент, то стратегический менеджмент, маркетинг, антикризисное управление, экономическая теория, экономика предприятия, управление человеческими ресурсами являются обязательными предметами для изучения, а такие предметы как : высшая математика, философия, правоведение, информатика должны быть предметами по выбору [3, с. 297-305].

2. Установление контакта "студент-преподаватель".

Нужно на первых занятиях преподавателям узнавать у студентов, что их интересует, что они проходили, какой вид занятий им нравится, как они предпочитают усваивать материал. Часто бывает такое, что студенты боятся высказать свою точку зрения преподавателю, так как тот может посчитать предложение за оскорбление, усомнении в его компетенции, поэтому нужно создать такую систему, в которой можно было написать преподавателю анонимно. Данную систему обязательно должны контролировать специалисты, которые бы отслеживали жалобы, пожелания. Если написали оскорбление, то специалист не должен отправлять данное сообщение преподавателю, чтобы не давать повода для стресса преподавателю, если поступает жалоба, то данную жалобу проверить.

Данный контакт позволит студентам проявлять инициативу и менять учебный процесс так, как было бы интереснее студентам. Это будет способствовать более качественному усвоению знаний.

3. Поощрение администрацией ВУЗов инициативных преподавателей.

Если преподаватель хочет сводить на экскурсию студентов в банк, музей, компанию, то данное мероприятие должно поддерживаться ВУЗом, если оно относится к изучаемому предмету, поэтому нужно уменьшить количество бумажной работы при организации данных мероприятий, а таким преподавателям выписывать премии или благодарности.

Данные рекомендации направлены на решение проблем высшего образования, при выполнении их, качество образования улучшится, повысится мотивация к получению знаний у студентов, повысится инициативность у преподавателей, так как их инициативу будет поддерживать администрация ВУЗов, благодаря этому решится проблема трудоустройства молодых специалистов.

Список литературы

1. Исмагилова В.С., Сафарова Э.И. Маркетинг образовательных учреждений высшего образования // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 111-113.
2. Тагирова Э.И., Ихтисамова Г.А. Улучшение деятельности высшего учебного заведения: сборник научных статей Менеджмент и маркетинг в различных сферах деятельности. сборник научных трудов. Уфа, 2016. С. 307.
3. Яппарова Д.И., Пацков А.Е. Имидж как элемент клиентоориентированности высшего учебного заведения: сборник статей Менеджмент и маркетинг в различных сферах деятельности. Уфа. 2015. С. 297-305.

УДК 811.161.1'373.21

Т. С. Троицкая
(Россия, Москва)

ПИСЬМО И МЫШЛЕНИЕ: ОПЫТ ЗНАКОМСТВА И ПОПЫТКА ВНЕДРЕНИЯ

Ключевые слова: мастерская, антология, деятельность, письмо, эссе, мышление, синхронизация, интерпретации.

В статье рассматривается опыт знакомства автора с системой обучения педагогов в BardCollege (штат Нью-Йорк, США), основанной на идее

синхронизации письма и мышления. Описаны формы работы с текстами разного характера в двух мастерских, особенности коммуникации участников учебных групп друг с другом под руководством модератора. Во второй части статьи рассказано о практикуме для студентов педагогического вуза, основанном на принципе синхронизации письма и мышления с использованием принятых в BardCollege формах работы с текстом.

Tatiana Troitskaya
(Moscow, Russia)

‘WRITING AND THINKING’ METHOD: GETTING TO KNOW AND TRYING TO IMPLEMENT

Keywords: workshop, anthology, activity, writing, essay, thinking, synchronization, interpretation.

This paper concentrates on the author’s experience with the teacher training method practiced at Bard College (NY state, USA). The method is based on the idea of synchronized writing and thinking. We describe different approaches to a selection of varied texts demonstrated within the course of two workshops. We also pinpoint the notable aspects of moderated communication between group members. The second part of the article presents a practical course for teacher training college students based on the principles of synchronized writing and thinking, adapting the Bard College pioneered approaches to work with text.

В июле 2016 года мне довелось побывать в Bard College, Institute for Writing & Thinking (штат Нью-Йорк, США) и поучаствовать в работе мастерской «Writing to Learn» под руководством Abby Laber. Рабочим языком был английский, и разноязычным участником нашей группы, состоящей из 15 человек (преимущественно школьных учителей словесности), пришлось преодолевать неизбежный в этой ситуации языковой барьер. Между тем степень новизны, актуальности и увлекательности представленного подхода буквально с первого дня отодвинула эту проблему на дальний план. Мы были погружены в работу в течение недели – 8 часов занятий в день плюс ежедневные домашние задания. В вечернее время были созданы все условия для культурно насыщенного неформального общения.

В июле 2017 года я вновь побывала в Bard College и теперь уже работала в мастерской «Teaching the Academic Paper» под руководством Curt Nehring Bliss. Участниками группы были вузовские преподаватели из разных стран. На этот раз основания подхода Institute for Writing & Thinking были мне отчасти знакомы и я могла глубже понимать происходящее, находясь не только в процессе работы, но и «над» этим процессом – занимая метапозицию и наблюдая действия ведущего, в том числе характер задаваемой им коммуникации, отбор

материала для работы, а также приемы работы, которые не переставали удивлять новизной, оригинальностью и продуктивностью.

Важно заметить, что в Bard я приехала с достаточно конкретной профессиональной задачей. Она заключалась в поисках новых, активных форм работы со студентами педагогического университета, привыкших к тотальной репродукции, транслированию готового знания на экзаменах и зачетах, опоре на сложившиеся в школе и в повседневной жизни стереотипы. Между тем современная школа работает сегодня в условиях компетентностной модели обучения, в которой знание становится не конечной целью, а лишь средством для решения разнообразных творческих задач – в сотрудничестве с одноклассниками и учителем. Очевидно, что, не имея подобного опыта, учителю крайне сложно реализовать компетентностную модель в собственной профессиональной деятельности. Причем основным источником и учебным материалом на занятиях гуманитарного профиля, в рамках которого я работаю, являются тексты самого разного характера, в том числе художественные и научные тексты.

Ниже я вкратце резюмирую полученный опыт и сделанные наблюдения.

1. В самом начале работы мастерской ее участники получают *антологию* – сборник учебных материалов. В антологию входят тексты разного характера – художественные (прозаические и стихотворные); публицистические, в том числе содержащие информацию в форме таблиц и схем; визуальные материалы: репродукции произведений живописи и фотоматериалы. Материалы антологии ненавязчиво «пронизаны» общей проблематикой: в мое первое посещение Bard'а это была *идея дома, домашнего* (во всех ее аспектах: от представления о домашней утвари до понимания дома как родины, родной земли), в другой раз материалы были связаны идеей *работы*. Вся деятельность мастерской организуется на материале текстов, включенных в антологию.

2. Каждый участник получает тетрадь формата А4, в которой ему предстоит *писать много и быстро*, в очень ограниченные интервалы времени – а потом делиться (а иногда не делиться) написанным со всей группой или в небольшой микрогруппе из 3–4 человек.

3. В мастерской не больше 15 человек. Все рассказываются крУгом – так, чтобы *видеть лица друг друга*. Ведущий (модератор) также сидит в кругу и выполняет те же задания, что и другие участники группы: пишет, озвучивает написанное, формулирует вопросы и др. Атмосфера предельно благожелательная – мы знакомимся, смотрим друг на друга – мы изначально интересны друг другу. Ведущий *никогда не оценивает* – не критикует и не поощряет – высказывания участников.

4. Каждое занятие начинается с пятиминутного *свободного письма*, так называемого freewriting[1]. Это может быть отсроченная рефлексия опыта предыдущего дня, размышления о прочитанном дома, возможны и темы личного характера (что меня сегодня волнует, что я жду от сегодняшнего дня

и др.). Написанное в начале занятия почти никогда не озвучивается (в редких случаях и только по желанию автора). Это настройка, снятие барьера между мышлением и письмом, *синхронизация мышления и письма*. Ведущий рекомендует писать быстро, не задумываясь, не перечитывая и не редактируя написанное, забыть об орфографии и других ограничениях, которые обычно сопровождают процесс письма. Эти рекомендации (которые сохраняют свою актуальность практически в процессе выполнения всех заданий – за исключением итогового эссе) определяются установкой на идею обучения через письмо (*learningthroughwriting*) – сам процесс письма способствует выведению, экстериоризации еще не оформившихся, только рождающихся, неявных мыслей.

5. Далее следует работа с тем или иным материалом антологии – абсолютное большинство этапов работы проходят стадию индивидуального письма, жестко регламентированного временными рамками, и стадию той или иной формы предъявления написанного – с установкой на внимание к мыслям и наблюдениям друг друга. Многие виды работы предполагают групповую/парную коммуникацию (вплоть до письменных откликов на письменное размышление сидящего рядом). Некоторые приемы работы опишу ниже.

6. Итоговым продуктом и кульминацией мастерской становятся *индивидуальные эссе* участников мастерской (иногда эссе принимает форму письма одному из участников группы). Эссе пишутся с учетом проработанного материала антологии; темы также выбираются в связи с тем или иным аспектом затронутых в антологии проблем. Как можно наблюдать, индивидуальные эссе глубоко затрагивают личный опыт участников группы, опираются на него и в то же время его исследуют под углом зрения направленности антологии и личных открытий, сделанных в процессе работы в мастерской. Зачитывание индивидуальных эссе – эмоциональный и одновременно заключительный этап работы мастерской. Модератор непременно также пишет эссе и зачитывает его в группе.

Опишу некоторые характерные приемы работы, которые я могла наблюдать в обеих мастерских или в одной из них. Напомню: все они помогают организовать работу с текстами антологии с целью обеспечить глубину понимания, в том числе выявить возможные интерпретации и аспекты обсуждаемых авторами проблем.

А) Участники мастерской выделяют в прочитанном тексте один или несколько главных с их точки зрения фрагментов (предложение, 2–3 предложения).

Часто модератор предлагает транжировать фрагменты по степени важности (1, 2, 3). Все зачитывают свои фрагменты по кругу или по желанию (иногда только по одному – главному – фрагменту). Во время чтения слушающие выбирают и фиксируют в тетрадях несколько главных, с их точки зрения, слов или сочетаний слов из услышанного и «возвращают» (озвучивают записанное)

тому, кто читал. Так осуществляется *обратная связь* между читающими и слушающими, а также «высвечиваются», входят в общий контекст разговора самые *значимые моменты* прочитанного текста.

Б) *Свободное сфокусированное письмо*: после чтения фрагментов модератор предлагает написать свои мысли (непрерывно в сжатые временные сроки – обычно не более пяти минут) по поводу описанного этапа работы – и здесь возможны разные варианты фокусировки:

- почему я выбрал именно эти фрагменты;
- сначала согласишься, а потом опровергнешь утверждения автора;
- запиши вопросы, на которые отвечает прочитанный текст;
- опиши, как ты читал этот текст;
- перечитай текст и напиши, как изменилось твое впечатление от текста после работы с фрагментами;
- о чем в тексте не сказано прямо, но мы можем догадаться?
- напиши письмо автору.

Возможны и другие фокусы письма.

После завершения процесса письма участники группы зачитывают написанное и непременно получают от слушающих feedback (обратную связь) в виде зафиксированных слов или коротких фраз.

В) *Письмо в зонах*: лист большого формата (А3) делится на 5–6 зон. В центре рисуется овал – в него будет вписан главный с точки зрения участника группы фрагмент текста; расходящиеся от овала линии делят лист на нужное количество зон. В каждой зоне участники мастерской пишут разного рода отклики на текст. Это могут быть первые мысли о тексте, наиболее значимые фрагменты текста, вопросы автору, согласие/несогласие, связанные с текстом визуальные образы и многое другое (характер откликов задается модератором). Далее с полученными письменными текстами участников мастерской организуется групповая работа.

Г) *Работа со стихотворным текстом* также организуется в деятельностном формате. Как и в работе с прозаическими текстами, анализ и углубление восприятия происходит в процессе, казалось бы, внешних действий и несложных процедур – между тем текст буквально открывается во всех его противоречиях и начинает звучать по-новому, как бы насытившись голосами, ассоциациями и интерпретациями участников группы. Чтение по строфам, когда каждую новую строфу читает вслух новый человек, а затем по строчкам и по словам – а далее чтение по строфам, строчкам и по словам, начиная с конца стихотворения. Далее различение наблюдений над текстом и интерпретаций, помогающее отделить объективную данность текста от наших субъективных впечатлений и трактовок. Главные строчки в строфе, главные слова в строчках; соотнесение с визуальными материалами – репродукциями произведений живописи или фотографиями. Разведение наблюдений и интерпретаций отрабатывается также на визуальных материалах.

Д) «*Взрыв текста*» (буквально «textexplosion»). Работа организуется на тексте небольшого объема (приблизительно полстраницы листа А4) – это может быть фрагмент объемного текста, по которому была выстроена предшествующая работа. Каждый участник группы выделяет в тексте одну особо значимую для него фразу и пишет свои размышления по поводу этой фразы, развивая заключенную в ней мысль. Далее модератор медленно зачитывает текст, и каждый участник встраивается со своим размышлением после «своей» фразы.

Это лишь некоторые формы работы, которые активно используются в мастерских BardCollege. Подробное описание и анализ опыта работы можно найти в коллективной монографии разработчиков данной образовательной системы [3].

Понимая универсальную значимость описанных приемов работы с текстом, мы попытались применить полученный опыт в условиях педагогического вуза. Был задуман и проведен (сентябрь – декабрь 2016) практикум «Письмо и мышление» на 1 курсе факультета начального образования Института детства МПГУ. Мы предполагали, что раскрепощение письменной речи, зажатой в тиски формальной грамотности, а также коллективное прочтение и тщательное обдумывание ряда значимых для педагогической профессии текстов станет хорошим началом подготовки будущих педагогов.

В связи с тем, что участниками предполагаемых мастерских должны были стать первокурсники, мы разработали практикум на целый семестр (4 академических часа в неделю) и подготовили антологию, выбрав тему «возраст». В нее вошли как художественные тексты – рассказы и стихи, так или иначе отразившие тему «возраст» (А.П. Чехов «Событие»; Л. Андреев «Петька на даче», Ю. Коваль «Нулевой класс», Д. Рубина «Дети» и другие; стихотворения И. Бродского «Сентябрь», А. Барто «Я расту») – так и статьи Л.С. Выготского, С.Л. Соловейчика; некоторые другие материалы.

Цель практикума мы видели в развитии *свободной* письменной речи студентов, в наработке опыта *мышления в процессе письма*. Такая установка практикума связана с тем, что выпускники средней школы, а также нередко и студенты практически не имеют опыта письма *от себя*, направленного на выражение собственных мыслей, формулирование собственных наблюдений, в том числе и наблюдений над самим собой, ходом своих мыслей, над своей речью.

Школьное письмо всегда *жестко регламентировано* – орфографией и пунктуацией, необходимостью соблюдать требования педагога, характером учебного задания и др. Чаще всего это письмо *чужих текстов* с разными учебными целями. Даже сочинение по литературе предъявляет к школьнику целый ряд требований, не связанных с выражением мыслей, наблюдений, открытий, удивлений, несогласий.

Кроме того, школьное письмо практически *не входит в учебную коммуникацию*. Читают работы школьников почти исключительно учителя, и авторы работ не знают, как будут поняты и будут ли приняты актуальными собеседниками (а ими могут быть только одноклассники) их размышления, выраженные в работах. Письмо без обратной связи (или с обратной связью в виде оценки) не способствует развитию письменной речи, а также развитию мышления: по сути дела, пишущие озабочены внешними рамками письма, у них нет мотивации выразить свои подлинные мысли, донести их до читателя. Между тем только лично значимая письменная речь является оптимальным и в то же время необходимым условием развития мышления взрослых подростков.

Планируя практикум, мы стремились сохранить основные принципы коммуникации и формы работы с текстами, утвердившиеся в BardCollege.

Педагог дает установку на синхронизацию процессов письма и мышления: пиши не задумываясь, не перечитывая, используй ручку/клавиатуру как канал для выведения вовне своих мыслей, пусть они приходят к тебе в голову и рождаются прямо в процессе письма. На протяжении занятия учащиеся создают множество текстов по разным поводам, чаще всего в связи с чтением текстов из антологии. На каждую работу дается от 3 до 7 минут – то есть это *быстрое письмо*, жестко ограниченное временными рамками. Зафиксированные письменноразмышления учащиеся зачитывают вслух или делятся ими в группах – существует множество разных способов поделиться своими размышлениями, выраженными письменно (иногда с использованием схем или рисунков), а также откликнуться на размышления друг друга.

Освободившись от привычных рамок письма, учащиеся проявляют *поразительную тонкость и наблюдательность* по отношению к актуальным проблемам, связанным с будущей профессией, а также по отношению к текстам культуры (в том числе и визуальным), включенным в антологию или привлекаемым педагогом в связи с тем или иным аспектом обсуждений. Принципиально важно, что педагог (ведущий, модератор – более подходящие слова для организатора этого процесса) *выполняет все задания*, находясь в общем кругу с учащимися, и также зачитывает свои тексты и участвует в групповых обсуждениях. По опыту известно, что этот лидер занятий получает немалый опыт и переживает яркие моменты во время общения со своими учениками.

Понимая неопытность первокурсников, мы тщательно выстроили работу над итоговыми эссе. Сначала мы обсуждали темы для каждого участника, письменно откликаясь на предварительные формулировки. Отклик предполагал обнаружение разных ракурсов выбранной темы, рекомендации по возможным источникам (книги, фильмы, произведения разных видов искусства, фото- и видеоматериалы, исследования). Потенциальный автор будущего эссе задавал вопросы участникам группы, которые делились с ним своими идеями в связи с обсуждаемой темой, записывал то, что считал

важным. Темы неоднократно уточнялись и корректировались. Приведу некоторые из окончательных формулировок:

– Гаджеты в жизни ребенка: конец в самом начале пути или дорога в светлое будущее;

– Дети и агрессия;

– Обыкновенное чудо, или Легко ли быть сестрой близнецов?

– В переводе с детского;

– Погода в доме;

– Посмотри, я хочу тебе сказать!

– Старость в радость, или Посмотрите назад сквозь будущее.

Все темы так или иначе соотносились с темой антологии и опирались на прочитанные тексты (кроме текстов антологии, в режиме домашнего чтения, студенты прочитали несколько объемных книг – среди них книга Я. Корчака «Как любить ребенка» и отдельные главы из книги К. Чуковского «От двух до пяти»).

Далее мы читали и слушали первые варианты эссе, успевая обсудить две–три работы на каждом занятии, писали отклики и зачитывали их в группе. После доработки текстов авторами мы слушали и обсуждали (теперь уже устно!) окончательные варианты эссе. Это был, несомненно, эмоциональный пик и одновременно финал нашего курса.

Студенческие эссе удалось издать отдельной книжкой [2].

Полученный в процессе проведения практикума опыт позволяет предполагать, что принципы обучения через письмо могут быть успешно применены в работе с учащимися разных возрастов и разных профилей обучения.

Список литературы

1. Леви М. Гениальность на заказ. Легкий способ поиска нестандартных решений и идей. М., 2013.
2. Письмо и мышление. Возраст: Итоговые эссе. М.: Издательские решения, 2017.
3. Writing-based teaching: essential practices and enduring questions/ edited by Teresa Vilardi and Mary Chang. New York, 2009.

УДК 372.881.161.1

Н. Л. Чудаева
(Россия, г. Абакан)

**ДИКТАНТ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Ключевые слова: методы обучения, наблюдение, упражнение, виды диктанта.

В статье рассматриваются методы обучения русскому языку, из опыта работы приводятся примеры использования разных видов диктанта на занятиях в педагогическом колледже.

N. L. Chudaeva
(Russia, Abakan)

THE DICTATION AS THE METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Key words: methods of training, observation, exercises, types of the dictation.

The article considers methods of teaching the Russian language, gives the examples of the using different types of dictation from the experience of the work on the classes at the pedagogical college.

Для успешной работы в современной школе преподаватель должен иметь профессиональную стойкость, твёрдые методические взгляды (М. Т. Баранов, А. Д. Дейкина, Т. А. Ладыженская, Т. А. Острикова, М. Б. Успенский и др.). Профессионально-методические убеждения помогают преподавателю обоснованно принимать методические решения, выбирать и отстаивать свою методическую политику. Т. А. Острикова отмечала: «Кредо способно оказывать психологическую поддержку, т.к. помогает выбирать жизненные стратегии, преодолевать трудности, страхи и неуверенность, активизировать профессионально-личностные ресурсы не только начинающим, но и опытным словесникам, которые нередко (и напрасно) комплексуют из-за того, что работают по классической методике, без новаций, успешно обучая разных учащихся» [6].

Все преподаватели по-разному относятся к нововведениям. Новационный поиск – это обязательный процесс, но «изобретение методического «велосипеда» без опоры на классическую методику бесперспективно» [там же]. Многовековой опыт доказал, что универсальных методов, форм и приёмов обучения не существует, только умелое их сочетание позволяет обучать эффективно.

В педагогическом колледже у обучающихся уже сформированы основные предметные результаты по всем разделам русского языка. Поэтому изучение дисциплины «Русский язык» на 1 курсе начинается с повторения и обобщения материала, при этом используются практически все методы теоретического и практического изучения языка, а именно: *слово учителя, беседа, наблюдение и анализ языковых явлений.*

При повторении и обобщении знаний по теме особое место занимает *лекция*. Например, вводная лекция (лекция-беседа, лекция-дискуссия) поможет

вспомнить о разделе «Морфемика и словообразование» в целом: особенностях раздела, видах морфем и их функциях, правилах морфемного и словообразовательного разборов, способах образования слов и т. д.

Метод наблюдений и анализа языковых фактов заключается в том, что обучающиеся под руководством преподавателя всматриваются в строение слова или предложения, вычленивают значимые морфемы или части предложения, определяют их значение, обращают внимание на взаимное их расположение, взаимозависимость; прослеживают изменение звуков одного и того же корня; замечают разницу в произношении и написании морфем или частей сложного предложения; обнаруживают закономерности построения единиц языка и т. д.

Наблюдение – это метод, заключающийся в «организации планомерного целенаправленного восприятия учащимися языковых явлений» [4, с. 119]. Наблюдение может сочетаться с другими методами обучения. В колледже при изучении русского языка продуктивен такой метод, как *чтение учебника*, с целью ознакомления с новым программным материалом. Всем известна последовательность действий работы с учебником, которую в прошлом веке описала Л. П. Федоренко: 1. «Учащиеся рассматривают (наблюдают) материал, иллюстрирующий изучаемое явление. 2. Читают в учебнике (про себя) определение данного явления или правило функционирования его в речи. 3. Пересказывают правила и объясняют примеры, данные в учебнике. 4. Преподаватель показывает, как изученное явление применяется в речевой практике» [11, с. 53].

Достоинства данного метода Л. П. Федоренко (мы с ней полностью согласны) видит в том, что обучающиеся приучаются к самостоятельному изучению лингвистической литературы, что очень важно для профессионального становления будущих специалистов.

Формированию коммуникативной и языковой компетенций способствует метод *самостоятельной работы с книгой*, прежде всего с учебниками по русскому языку. В каждом параграфе любого УМК по русскому языку представлен научно-популярный текст по теме. Планируя свою работу по развитию речи, преподаватель может предложить подросткам пересказать лингвистический текст. При этом учащиеся быстро замечают, что большинство таких текстов имеют одинаковую композицию, находят лексические, морфологические и синтаксические средства связи предложения. Как и любой вид речевой деятельности, чтение связано с решением определённой коммуникативной задачи, под которой мы будем понимать «установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлечённая из текста информация» [подробнее см.: 12].

Необходимые студентам практические умения и навыки (лингвистические, языковые компетенции) могут быть сформированы и доведены до совершенства с помощью *метода упражнений*.

Упражнение – «многократное выполнение умственных или практических действий с целью овладения ими или повышения качества их выполнения». Упражнения могут быть репродуктивными, направленными на воспроизведение и повторение изученного ранее, и творческими, связанными с применением полученных знаний в новых условиях.

К общим условиям успешного применения метода упражнения относятся следующие: активное и сознательное участие всех обучающихся в решении практических задач; систематичность, последовательность, ритмичность в проведении упражнений; их разнообразие и постепенное усложнение путем введения новых элементов; тщательный контроль за правильным выполнением всех деталей упражнения; придание им развивающего характера; формирование у обучающихся навыков самоконтроля и самооценки выполнения действий; максимальное приближение условий выполнения упражнений к реальной обстановке; внесение в учебную деятельность элементов соревновательного характера.

Неоднозначно толкуется *диктант* в методической литературе: рассматривается как метод (Л. П. Федоренко, И. Р. Палей), приём и вид упражнения (А. В. Текучёв). В процессе закрепления, обобщения и повторения грамматического материала диктант широко используется в практике обучения русскому языку. Продуктивны выборочный и графический диктанты на основе схем-моделей («морфемной модели», «словообразовательной модели» [5, с. 80–81]), словарные, цифровые, проверочные и другие диктанты. При выборочном диктанте учащимся необходимо выписывать слова, соответствующие определённой (заданной преподавателем) морфемной схеме (модели) или цели. Например, преподаватель диктует текст (слова), а учащиеся должны выписать только слова, соответствующие схеме: $\neg \sim \wedge \square$ (приставка – корень – суффикс – окончание), а при графическом диктанте ученики составляют сами схемы к предлагаемым преподавателем словам, при этом вместо слов-терминов употребляются условные графические значки, их заменяющие.

В современной методике преподавания русского языка существует огромное количество видов диктантов [например, см.: 1, 7, 9], но, к сожалению, многие преподаватели предпочитают в средних профессиональных учреждениях использовать на занятиях для проверки языковой и лингвистической компетенций тесты разных видов, а не диктанты. Во-первых, быстро и легко проверять, во-вторых, на вступительных экзаменах в вузы также применяется тестовая форма. С введением ОГЭ и ЕГЭ в средние общеобразовательные школы тесты давно заменили разные виды диктантов на занятиях, поэтому стало мало внимания уделяться диктантам в практике обучения русскому языку.

Тем не менее, мы считаем, что диктант – это один из важных методов обучения русскому языку, разные виды которого можно применять на каждом занятии в зависимости от учебной цели, содержания, программной

направленности и т.д. [7]. Именно диктант, на наш взгляд, помогает сформировать и закрепить предметные результаты по русскому языку, является одной из основных форм проверки орфографической и пунктуационной грамотности, показывает усвоение слов с труднопроверяемыми орфограммами, а использование его разных видов делает процесс обучения более увлекательным для студентов.

Рассмотрим опыт использования диктантов на примере повторения темы «Орфограммы в приставках и корнях». Обучение на первом курсе специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах ведётся по учебнику русского языка для 10-11 классов под редакцией Н. Г. Гольцовой [3, с. 60–94] (набор студентов на базе *основной* общеобразовательной школы). Данная тема повторяется в параграфах 18–28, в которых представлена вся информация по изученным орфограммам с начальной школы. На этапе обобщения мы анализируем правила написания приставок и корней в слове. Далее на каждом занятии на разных этапах используем диктанты (слова для диктантов чаще выбираем у упражнений параграфов учебника):

1. Комментированный (классификация В. Я. Булохова [1]) словарно-фразовый (или словный) (классификация Т. А. Остриковой [8]) диктант, где один студент объясняет записанные слова: *горит восток, винегрет, проредить морковь на грядке, привилегированная интеллигенция, хрестоматия по литературе, к озарённому горизонту, блестеть на востоке, отрасль производства, ровесник пловца, парашют ростовщика* и т.д.

2. Объяснительный фразовый (фразово-предложенческий [9, с. 10]) диктант: каждое слово с орфограммой в корне (или приставкой) в предложении объясняем по цепочке: *Прочитав все словари, мы не спали до зари. Растворив в воде лекарство, творец чувствовал себя прекрасно. Мы, собираясь на корт, берём с собой три пары шорт. Приложив немного сил, пловец пловчиху угостил. Простираясь перед нами, равнина манила цветами.*

3. Тестовый диктант (тест) (обычно используем при контроле умений с взаимопроверкой). Задания к данному типу диктантов используем из вариантов демоверсий ЕГЭ).

4. Релейный диктант [10, с. 27–30]. Данный вид диктанта студентам очень нравится, т.к. у обучающихся есть возможность качественно подготовиться к нему. Проводится он по следам выполненных домашних упражнений.

5. Какографический словный диктант [8]. Студентам необходимо побывать в роли учителя: найти и исправить ошибки в словах или предложениях. Например, *блестать красотой, замереть от счастья, соберательный образ, изберательная кампания, заравнять канаву, выростить цветы, земная равнина, далекая зорница, сочитание теории с практикой, проскачить мимо, обмокнуть вареник в сметану, вымакнуть под дождем, замеряющие звуки, облакаться на пирила, шопот, ночовка, нарцыс, циклон...*

6. Распределительный (словный) диктант: необходимо распределить слова на группы: слова с чередующимися гласными, с проверяемыми гласными и т.д. Варианты группировки могут быть разнообразными.
Ц_фровое табло, надвигающийся ц_клон.
выр_щивать, зар_стать, об_жать ребенка, соб_рательный образ, газовая
г_релка, взр_слеть с годами, ск_чок в неизвестность, непром_каемый
материал, бл_стательный успех, выпл_вка стали, р_вномерный стук, чуть
приг_реть, гарцевать на ск_кунах, хитрый р_стовицик; б_гровый закат,
инт_лл_гентный человек, атт_стат зрелости, п_н_рама битвы, в_стибюль,
п_л_садник, ц_рк, зап_реть, ц_ганский, обн_мавший, подж_гание, уд_ру,
соч_тание, ц_пленок, ж_вотное, бл_стеть, подст_лить, ц_нковый,
зан_маться, прид_раться, зам_реть, уб_раться, бл_стательный, ц_кнуть,
ш_рокий, кав_лерия, пог_рячился, изл_жение, з_ря; уг_сающий, к_маринный,
выг_реть, закол_тить, расспр_сить.

7. Контрольный текстовый диктант используем на последнем занятии по теме. В практике работы мы нашли очень интересные тексты в пособии Л. В. Великовой [2] по разным темам орфографии и пунктуации. Традиционно текст диктуется преподавателем, но бывают случаи, когда обучающийся отсутствует на занятии, поэтому можно использовать «дырчатый» текст для отработки пропусков занятий. Приведём отрывок текста (полный вариант см. в книге [2, с. 350–351]).

З...ряра..г..ралась. Г..нералПр..ображенскийот..рвался от бумаг и п...мотрел в окно. Бе..сонная ноч.. пр..шла за сост...влениемotch..та о раскрытом пр..ступлении. «Трудно было вообр...зить себе ситуац...ю более странную и не..б..яснимую», - п..думал г..нерал пот...рая руки и глаза у него забл...стели. Нагр..мождение фактов раздр...жавшее его вначале пр...вертилось наконец в стройную систему док...зательств. Ра..гадкаблес...нула к утру и г..нералбл..г..сл...вил удачу. Убрав бумаги в не..гораемыйшка... он ра...пахнул окно и с насл...ждением пот...нулся. Уже совсем ра...светло и ар...мат цветов р...стущих в п...л...садникераспр...стр...нился по всей комн...те. Бл...гоухающий летний сад был в...л...коленен. Бл...стающие капельки р...сысв...сали с каждой травинк...

Г..н..рал накинул (не)пр...м...каемый плащ... и вышел в сад. Он (не) стал зап..рать скр..пучую дверь просто плотно пр..тв...рил её за с...бой. Кошка Маруся вз...ерош..н..ая от охотн...ч...его азарта низко скл...нившись над прудиком зар...стающ...м п...рч...вой тиной пыталась лапой к...снут..ся рыб...их пл...вников. Г..н..ралнетор...пливора...ж...г трубоч...ку и зал...жив за спину пош..л знакомой д...рогой которая то подн...малась на округлые холмы то пр...чудл...влизв...ваясь б...жала вниз. Ст...рожил этих мест, он знал ..десь каждую тр...пинку. Пор...внявшись с трёхсотлетней липой ровес...ницейдеревн.... г...н...рал св...рнул направо и вдруг увид...л

как туман словно белое пр...в...дение медленно уд...ляясь в д...линузаст...ла...т всё вокруг матовой п...л...ной.

Традиционно на занятиях мы используем фразовые диктанты для ассоциативного запоминания правил с помощью афоризмов – мудрых изречений древних и современников (писателей, философов, учёных, деятелей политики). Использование афоризмов помогает выполнять не только учебные задачи, но и решает смысловую и воспитательную функцию, делает процесс обучения увлекательным и полезным во всех смыслах. В этом нам помогает учебное пособие Н. Л. Векшина «Русский язык в афоризмах» (М.: МГУ, 2006), в нем собрано большое количество афоризмов, которые распределены по всем основным темам русского языка.

Перед нами стояла задача – показать, что классические методы и виды работы на занятиях по русскому языку являются действенными при обучении и при выборе методической траектории важно избегать крайностей – «методического романтизма и методического нигилизма» [6, с. 175]. Мы опираемся на многолетний опыт работы в школе и колледже, собственные научные исследования и методическую литературу. Таким образом,

Список литературы

1. Булохов В. Я. Сто разновидностей диктанта: учебно-методическое пособие. Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1994. – 72 с.
2. Великова Л. В. Русский язык. Для старшеклассников и абитуриентов: В 2-х кн. М.: МЦНМО, 2009.
3. Гольцова Н. Г. Русский язык. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений / Г. Г. Гольцова, И. В. Шамшин, М. А. Мищерина. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студ. пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. М.: Академия :Высш. шк., 1999. – 271 с.
5. Львова С. И. Русский язык: обучение морфемике и словообразованию в основной школе: 5–9 классы / С. И. Львова. М.: Вентана-Граф, 2012. – 352 с.
6. Острикова Т. А. Методическое кредо учителя русского языка // Филологическое образование в средней и высшей школе: Материалы конференции. М.: МПГУ, 2005. – С. 172–175.
7. Острикова Т. А. Открытая многоуровневая классификация диктантов // Актуальные проблемы изучения языка и литературы / отв. ред. И.П. Амзаракова. Абакан: ХГУ, 2002. – С. 239–241.
8. Острикова Т. А. Орфография в школе: полувековой опыт обучения / Т. А. Острикова. М.: Вербум-М, 2008. – 222 с.
9. Острикова Т. А. Методика изучения орфографии, пунктуации и иных разделов русского языка: История, теория и практика диктанта: учебное

пособие/ Т. А. Острикова. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2016. – 176 с.

10. Семенюк А. А. Новые виды диктанта // Русский язык в школе. 1990. № 4.

11. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителя / Л. П. Федоренко. М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

12. Чудаева Н Л. Непрерывное изучение морфемики и словообразования в средней школе и колледже: дисс. ... канд. пед. наук. Абакан, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008092775> / (дата обращения 20.01.2018).

УДК 316.6

Д. И. Яппарова, А. Е. Пацков
(Россия, Уфа)

ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ И РОЛЬ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: теория поколений, образование, вуз, высшая школа, молодой преподаватель, качество образования

В статье рассмотрены теоретические и практические особенности роли молодого преподавателя в современной системе высшего образования с учетом теории поколений. Описаны особенности восприятия образовательного процесса представителями поколения Y.

D. I. Yapparova, A. E. Patskov
(Russia, Ufa)

THEORY OF GENERATIONS AND THE ROLE OF YOUNG TEACHERS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Key words: Strauss-Howe generational theory, education, higher education, higher school, young teacher, quality of education

The article considers theoretical and practical features of the role of the young teacher in the modern system of higher education, taking into account Strauss-Howe generational theory. The article describes the features of the perception of the educational process by representatives of the generation Y.

Высшее образование – это одна из тех сфер, в которой конфликт «отцов и детей» стоит особенно остро. Однако в данной статье авторы предлагают рассмотреть данный конфликт не в привычном разрезе «преподаватель – студент», а в разрезе «возрастной руководитель – молодой преподаватель», так как именно эта вариация сегодня становится актуальной.

Планирование образовательного процесса необходимо осуществлять с учетом Теории поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса. Данная теория предложена американскими учеными в 1991 году и согласно ее постулатам системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, существенно различаются. Безусловно, характеристика исторических периодов в разных странах существенно различается, поэтому необходима адаптация американской теории поколений к российской действительности. В начале двухтысячных годов группа ученых под руководством Евгении Шамис адаптировала теорию поколений для России, выделив следующие поколения (в скобках указаны годы рождения):

- Величайшее поколение (1900-1923 гг.).

- Молчаливое поколение (1923-1943 гг.).
- Поколение беби-бумеров (1943-1963 гг.).
- Поколение X («Икс») (1963-1984 гг.).
- Поколение Y («Игрек») (1984-2000 гг.).
- Поколение Z «Зэд» (с 2000 г.).

В настоящее время большинство руководящих постов министерстве образования и высших учебных заведениях страны занимают представители поколения беби-бумеров и поколения X, в то время как рядовыми преподавателями работают уже представители поколения Y. Т.е. концепцию образовательного процесса создают представители одного поколения, а реализовывают его представители другого поколения. Такое положение вещей не вызывало значительных проблем еще 30 лет назад, однако, в связи со стремительно ускоряющимся научно-техническим прогрессом и социально-историческими событиями, выпавшими на период взросления поколения Y система ценностей его представителей значительно отличается от системы ценностей предыдущего поколения.

Поколение Y кардинально отличается от всех предыдущих, так как если для прежних поколений десятилетиями ничего не менялось (а для их предшественников – так и столетиями), то на детство и юность «игреков» пришелся распад СССР, стремительное развитие цифровых технологий, повсеместное распространение мобильных телефонов и высокоскоростного интернета, глобализация, консьюмеризм и расцвет космополитизма. Жизнь и общество вокруг «игреков» постоянно меняются с самого их рождения, что накладывает определенный отпечаток на их мировоззрение.

Для «игреков» важен не только результат, но и сам процесс любой деятельности. Второе название поколения Y – «поколение трофеев». Этот термин отражает тенденцию проявления в состязательных видах спорта, а также и в других сферах жизни, где нет победителя и проигравшего, «побеждает дружба», и каждый получает «благодарность за участие в соревновании». Опрос среди работодателей подтвердил, что точно так же молодое поколение «игрек» проявляет себя и в корпоративной культуре [1].

Образование – очень консервативная сфера, которая с трудом поддается изменениям. Вследствие этого, министерство образования и руководство большинства вузов сегодня навязывают молодым преподавателям-игрекам старые форматы и шаблоны обучения, которые уже не работают для современного поколения и будут полностью не эффективны через 5-10 лет. Молодые люди в такой ситуации в силу своих психологических особенностей и малого жизненного опыта под давлением взрослых («беби-бумеров» и «иксов») «переформатируют» свое мышление под старый формат теряя уникальность своего видения и возможность говорить со студентами на одном языке. Данный подход абсолютно неадекватен современным реалиям, так как молодым преподавателям и управленцам в сфере образования в дальнейшем в силу естественных причин придется иметь дело с «игреками» (коллегами) и

«зедрами» (студентами). Современные молодые люди хотят создавать новое, развиваться, они готовы работать за идею, если это идея для них что-то значит. Основные ценности поколения Y – это цифровые технологии, стремление к новому, самосовершенствование, высокая значимость свободы, независимость, любовь и семья, а также особое отношение к труду и работе [2].

Поэтому деятельность руководства вузов должна быть направлена не на подавление инициатив молодежи и возвращение «правильных» молодых преподавателей и менеджеров в сфере образования, как это происходит сейчас, а на изучение и поддержку инициатив [3]. Частный бизнес (особенно зарубежом) уже давно начал перестраиваться на «игреков» и «зедов», так как предприниматели понимают, что это единственный шанс остаться конкурентоспособным в будущем. По оценкам аналитиков Google в будущем выживут лишь те компании, которые смогут интегрировать в своих стратегиях развития образ мышления «иксов», «игреков» и «зедов». Бизнес, в отличие от сферы образования (которой требуется длительное время для видимой реакции) дает очень быструю обратную связь, поэтому выводы частных компаний основаны на фактах реакции рынка, а не на теории. Система высшего образования в России очень инертна и реагирует на изменения со значительной задержкой. С увеличением скорости научно-технического прогресса и социально-экономических изменений, которые он приносит в жизнь общества этот «лаг реакции» становится все критичнее.

Сопrotивление изменениям в сфере образования и навязывание «правильных» методов работы, основанных на старых шаблонах экономического и социального поведения тормозят образовательный процесс и обрекают его на низкую эффективность в будущем.

С увеличением скорости научно-технического прогресса увеличивается скорость устаревания знаний не только в сфере технологий, но и во всех остальных сферах, так как массовое распространение новых технологических решений меняет принципы социальных отношений. Уже сегодня мы видим, как в некоторых сферах жизни образовательный процесс меняет свое направление, т.е. представители младшего поколения делятся новыми знаниями со старшим поколением. Яркий пример этого явления – взрослые дети, обучающие своих родителей использованию смартфонов и современных средств коммуникации (аудио- и видеозвонки через различные мессенджеры). При этом именно представители старшего поколения, часто малознакомые с современными технологиями, устанавливают образовательные стандарты.

Молодые преподаватели-игреки пытаются всячески геймифицировать образовательный процесс используя интерактивные методы обучения, в том числе методы организационно-деятельностного моделирования (так называемые «деловые игры») [4]. Однако такой подход часто не находит поддержки у более возрастных и консервативных руководителей, которые относятся к деловым играм скептически.

Классический российский подход к высшему образованию все еще главенствует в большинстве региональных вузов, но уже не может готовить конкурентоспособные кадры. Вузы, не сумевшие интегрировать в своих образовательных программах образы мышления «иксов» и «игреков» уже в ближайшее время окажутся невостребованными не только в силу отсутствия спроса на их выпускников со стороны работодателей, но и из-за кризиса трудовых ресурсов [5]. Молодые талантливые преподаватели и менеджеры, способные привлечь в вуз абитуриентов и обеспечить его востребованность будут избегать таких учреждений в качестве места работы.

Список литературы

1. Alsop, Ron (October 13, 2008). *The Trophy Kids Grow Up: How the Millennial Generation is Shaking Up the Workplace*. Jossey-Bass.
2. Катастрофы объединяют: как формируются поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/15300-katastrofy-obedinyayut-kak-formiruyutsya-pokoleniya-i-chto-stalo-s-pokoleniem-ru> (Дата обращения 15.02.2017).
3. Пацков А.Е., Яппарова Д.И. Корпоративная философия как фундамент процесса формирования имиджа высшего учебного заведения // Теоретико-методологические проблемы естественнонаучных методов в гуманитарных науках: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 509-513.
4. Бикметов Е.Ю., Яппарова Д.И. Теоретические основы и методика внутрикорпоративного бренд-менеджмента // Человек, общество и культура в XXI веке. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 5-ти ч. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: АПНИ, 2017. С. 20-23.
5. Яппарова Д.И., Пацков А.Е. Имидж как элемент клиентоориентированности высшего учебного заведения // Менеджмент и маркетинг в различных сферах деятельности: сборник научных трудов. Уфа: УГАТУ, 2015. С. 300-307.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 372.881.1

Е.Б. Быстрой, И.А. Скоробренко
(Россия, г. Челябинск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, коммуникативная культура педагога, межкультурная коммуникация, деловая игра, кейс-стади.

В статье рассматривается вопрос об использовании в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка таких педагогических средств формирования коммуникативной культуры, как деловая игра и кейс-стади. Особое внимание уделяется вопросу формирования способности и готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION IN AN INTERCULTURAL CONTEXT

E.B. Bistraj, I.A. Skorobrenko
(Russia, Chelyabinsk)

Keywords: professional preparation of teachers, teacher's communicative culture, intercultural communication, business game, case-study.

In this article the issue about usage of such pedagogical technologies of communicative culture formation as business game and case-study in the process of professional training of the future foreign language teachers is considered. The special attention is given to an issue about formation of ability and readiness of the future foreign language teachers for intercultural communication.

На протяжении последних десятилетий все более заметным стало влияние процесса глобализации на особенности коммуникации между представителями различных культур. Следствием этого является стирание политических, идеологических и культурных границ между странами, народами, этническими группами, а взаимодействие народов и культур стало

неизбежным и приобрело постоянный характер благодаря современным средствам коммуникации.

Неоспорим тот факт, что сегодня «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» [4, с. 138]. Поэтому в последнее время в системе высшего образования на одно из первых мест выходит задача формирования у студентов факультета иностранных языков педагогического вуза коммуникативной культуры, базирующейся на знании правил межкультурного этикета и норм деловой межкультурной коммуникации, содружестве, толерантности. Необходимость формирования коммуникативной культуры будущих учителей обусловлена тем, что при межкультурном общении возрастает вероятность непонимания между участниками коммуникации, что находится в тесной связи с принадлежностью коммуникантов к разным культурам, их нормам и ценностями, личным жизненным опытом, представлениями о контексте коммуникации.

В научно-педагогической литературе имеется множество трактовок дефиниции «коммуникативная культура учителя», которые в основном сводятся к совокупности специальных коммуникативных знаний, навыков и умений, с помощью которых педагог предотвращает возникновение психологических трудностей и прогнозирует результативность межличностного и делового профессионального взаимодействия. При этом коммуникативная культура учителя в профессиональной сфере выступает одним из основных требований к личности педагога. Наиболее полным нам представляется определение коммуникативной культуры, предложенное А.В. Мудриком. Данный автор подчеркивает, что «коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности специалиста представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении» [6, с. 43]. Разделяя точку зрения А.В. Мудрика, мы считаем, что в процессе профессиональной подготовки учителей иностранного языка необходимо не просто формировать коммуникативную культуру у студентов, но организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы процесс формирования коммуникативной культуры проходил в межкультурном контексте. На реализацию данной задачи направлены такие дисциплины учебного плана факультета иностранных языков педагогического вуза по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование. Немецкий язык. Английский язык», как «Педагогическая риторика», «Основы межкультурной коммуникации», «Лингвострановедение и страноведение», «Литература страны изучаемого языка», «Стилистика», «Практикум профессиональной коммуникации». В

процессе изучения данных дисциплин у обучающихся формируются поведенческие стереотипы для ситуаций межкультурного общения, на занятиях они знакомятся с речевыми клише для построения диалога с представителем иноязычной культуры, познают традиции и обычаи, характерные для того или иного этноса. Действительно, для нормального общения в любом обществе нужно иметь четкое представление о том, что, когда, кому и как можно сказать. Вне зависимости от социокультурной специфики коммуникации информация такого рода имеет большое коммуникативное значение. В процессе коммуникативной деятельности задействуются все знания о мире, но особенно важными являются контекстные, интеракционные и языковые.

На наш взгляд, основу коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка должно составлять владение всеми перечисленными выше знаниями, умениями, навыками, обеспечивающее полноценное и качественное общение коммуникантов. При этом следует помнить о том, что у носителей различных языковых культур показатели вышеперечисленных знаний могут существенно различаться, а значит, участники процесса межкультурного взаимодействия часто вступают в него с различными коммуникативными ожиданиями, а также стереотипами в отношении партнеров по коммуникации, принадлежащих к иной культуре. Л. И. Гришаева и Л. В. Цурикова утверждают, что «оценка коммуникативных действий, совершаемых в одной системе культурных координат, с позиций и в терминах другой системы культурных координат неизбежно приводит к несовпадению конечных результатов». [5, с. 237] В самом деле, в качестве барьеров для бесконфликтного межкультурного взаимодействия выступает ряд факторов, различных по природе и характеру взаимодействия. Среди них – языковые различия, этноцентризм, беспокойство и волнение, стереотипы, различия в интерпретации невербального поведения, подсознательное ожидание сходства между культурами. Возникают вопросы о том, какими знаниями, умениями и навыками должен овладеть участник коммуникации, чтобы преодолеть барьеры межкультурного взаимодействия и достичь эффективной коммуникации. Следовательно, актуален и вопрос о том, какие виды и формы коммуникативной деятельности могут способствовать закреплению и применению на практике этих знаний, умений и навыков, так как «искусственно созданные упражнения не формируют пользователя языка, и человек, изучающий язык таким образом, скорее промолчит, чем произнесет неверную фразу» [8, с. 112].

Традиционные формы и методы работы с обучающимися, направленные на формирование их коммуникативной культуры, все меньше удовлетворяют вызовам современности и требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, так как «модернизация системы отечественного образования, бурное развитие научно-технического прогресса, расширение связей между этносами и культурами обуславливают

актуальность поиска более эффективных методов обучения» [1, с. 27]. Мы полагаем, что процесс отбора методов обучения должен осуществляться преподавателем вуза с учетом личностных особенностей каждого студента, его знаний, умений, навыков и уровня владения конкретным материалом, а также должен быть направлен на формирование мобильной личности с активной жизненной позицией, способной не только к межличностному, но и к межкультурному общению, ввиду того, что «утверждение гуманистических ценностей в современном обществе в качестве наивысших и приоритетных выдвигает на первый план гуманистическую парадигму образования, ставящую на первое место нравственное развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения» [7, с. 244-245].

В этой связи с целью формирования коммуникативной культуры студентов факультета иностранных языков педагогического вуза нам представляется актуальным использование таких форм занятий, как семинар-диспут и учебная дискуссия. Наибольшей эффективностью, а также высоким образовательным потенциалом в организации занятий, на наш взгляд, обладают такие формы и технологии работы, как учебная деловая игра и кейс-стади, применение которых в процессе формирования коммуникативной культуры студентов педвуза «не отрицает традиционного фундаментального обучения, а современные технологии обучения должны логично дополнять учебный процесс, делая его более интересным для обучающихся и более эффективным, формируя профессиональные компетенции будущего специалиста в деятельности» [9, с. 213].

Наибольшей эффективностью в процессе формирования коммуникативной культуры будущих учителей обладает учебная деловая игра, которая «разрешает противоречие между учебной и будущей профессиональной деятельностью, помогает формированию способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения» [3, с. 93]. С одной стороны, практическая деятельность учителя характеризуется наличием в ней большого количества проблемных ситуаций общения, к разрешению которых учитель должен быть готов, с другой – в процессе обучения студента практически невозможно подготовить к разрешению всех гипотетических сложных педагогических проблем. Деловая игра направлена на формирование эмоционально-действенной ориентации в предметном и социальном контекстах профессиональной деятельности, позволяет осознать свое место в системе отношений людей и подвергнуть анализу возможные стратегии поведения в той или иной ситуации. Исполнение в процессе игры определенной роли способствует развитию произвольного, сознательного, саморегулируемого нормативного поведения, в деловой игре создаются условия для формирования самосознания и самоорганизации, профессионального и общего развития личности будущего специалиста, а также его профессиональных компетенций в совместной деятельности

участников игры. Деловая игра позволяет формировать как деятельностные, так и поведенческие модели-эталоны, актуализирует «необходимость рационального управления конфликтами, которое позволяет улучшить психологический климат в организации и приводит к положительным результатам деловых межличностных коммуникаций» [10, с. 267].

Личностно-ориентированное обучение предполагает использование различных средств и технологий организации учебной деятельности. Сегодня все большую популярность приобретает такая инновационная технология, как кейс-стади. Роль этой технологии в формировании коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка в межкультурном контексте особенно велика, так как эта технология позволяет достоверно документировать различные ситуации общения, в которых существует определенный конфликт, что позволяет исключить различного рода недоразумения при встрече в реальной практической деятельности с определенной ситуацией в процессе межкультурной коммуникации. Использование кейс-стади на занятиях по межкультурной коммуникации, лингвострановедению и страноведению способствует подготовке будущих учителей к педагогическому общению, формированию у них поведенческих образцов, позволяющих им грамотно выстраивать стратегию общения с другими людьми.

В рамках кейсов обучающиеся перевоплощаются в роль действующих реальных лиц, хотя внутренне они понимают, что освобождены от их ответственности. Обучающиеся должны быть способны понять сложные взаимосвязи между реальными ситуациями общения или действующими лицами, самостоятельно собрать информацию и, что представляется особенно важным, они должны ориентироваться в теме, которой посвящен кейс. В реализации кейс-стади важна роль преподавателя как организатора, координатора, задачи которого – подготовка материала для кейсов, помощь в поиске дополнительной информации, обеспечение хода дискуссии. После предъявления кейса из реальной жизни студентам дается возможность найти дополнительную информацию по проблеме. На занятиях организуется дискуссия по поводу того, какое из приведенных решений является наиболее правильным. Актуальность использования кейс-стади обусловлена тем, что «обучающиеся как бы еще раз переживают случившееся, экстраполируя его в плоскость своего поведения, гипотетически предполагая, как бы они реагировали в подобной ситуации и что необходимо знать, чтобы преодолеть возникшие трудности» [2, с. 41]. Таким образом, кейс-стади выступает одной из технологий, которые могут быть использованы с целью формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка.

В первую очередь, использование указанных нами технологий в организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей на факультете иностранных языков направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся. Все это позволяет выпускнику

факультета иностранных языков педвуза строить свои профессиональную деятельность и профессиональное поведение на достаточно высоком уровне, принимать обоснованные, аргументированные решения, прогнозировать конфликты, избегать их или же конструктивно разрешать.

Таким образом, ожидаемым результатом описанной в данной статье работы является сформированность коммуникативной культуры выпускника факультета иностранных языков педагогического вуза, предполагающая способность и готовность молодого специалиста к грамотному и бесконфликтному осуществлению межкультурной коммуникации, а также способность транслировать данные знания своим ученикам.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. К вопросу о применении контекстно-модульного подхода в процессе преподавания курса практической грамматики // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 мая 2016 г, г. Тюмень). В 4 ч. Ч. 2. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. С. 27-30.

2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Здоровьесберегающий потенциал применения кейс-стади на занятиях по иностранному языку в вузе // Экологическая безопасность, здоровье и образование: сборник научных трудов / под научн. ред. З. И. Тюмасевой. Челябинск: ЗАО «Цицера», 2015. С. 38-42.

3. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки будущих учителей / In Situ. 2015. № 1. С. 91-94.

4. Быстрой Е.Б. Межкультурно-ориентированная среда обучения и условия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №26 (317). С. 138-143.

5. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова – 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. С. 237.

6. Мудрик А.В. Коммуникативная культура учителя // Мир психологии. 1996. № 3. С. 42-45.

7. 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. / Челябин. гос. акад. культуры и искусств; ред-кол.: В.Б. Мещеряков, А.П. Нестеров. Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С. 244-247.

8. Скоробренко И.А. О преимуществах реализации коммуникативного подхода на уроках иностранного языка // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции (3 октября 2017г., г. Челябинск). Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 111-114.

9. Скоробренко И.А., Ворожейкина А.В. Психолого-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности будущего учителя // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования: сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции / под ред. Е.Л. Солдатовой, А.С. Мальцевой, Н.А. Чипеевой. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2017. С. 212-216.

10. Скоробренко И.А., Тюнин А.И. Теоретические и практические основы реализации бесконфликтного управления // Конфликтология и конфликты в современном мире: материалы Всерос. науч. конф. (Омск, 28 апреля 2017г.) / под ред. С. Ф. Денисова, Т. М. Овчинниковой, О. И. Колотовой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. С. 267.

УДК 372.881.1

И.В. Гаркуша

(Россия, Челябинск)

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: мотивация, иностранные языки, учебная деятельность, познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, социальные мотивы.

В статье акцентируется значимость повышения положительной мотивации студентов неязыковых факультетов к изучению иностранных языков, которые являются средством межкультурной коммуникации. В настоящее время очевидна необходимость владения иностранными языками всеми категориями выпускников вузов России в связи с изменениями в социально-экономической сфере.

TO THE QUESTION OF INCREASING THE POSITIVE MOTIVATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES TO STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

I.V. Garkusha

(Russia, Chelyabinsk)

Keywords: motivation, foreign languages, educational activity, cognitive motives, educational and cognitive motives, motives of self-education, social motives.

The article emphasizes the importance of increasing the positive motivation of students of non-linguistic faculties to study foreign languages, which are a means of intercultural communication. At present, the need for foreign languages to be mastered by all categories of graduates of Russian universities is obvious in connection with changes in the socio-economic sphere.

Актуальность исследования мотивации к изучению иностранных языков студентов неязыковых факультетов обусловлена особенностями современного образовательного процесса, осуществляющегося на фоне активных инноваций в социальной и экономической сферах жизни нашего общества и выдвигающего на первый план проблему подготовки компетентных конкурентоспособных специалистов.

Значимость изучения иностранных языков обусловлена рядом причин, к числу которых можно отнести тот факт, что в настоящее время создаются и внедряются в производство и социальную сферу современные технологии (в том числе информационные, где от специалистов требуются дополнительные знания, к числу которых следует отнести знание иностранных языков); возникают смежные области в образовании, что приводит к необходимости подготовки специалистов широкого профиля с большим кругозором и умением решать сложные комплексные задачи.

Требования к уровню владения иностранным языком содержатся в таком нормативном документе, как Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Для средней общеобразовательной школы (СОШ) стандарты разработаны с учетом возрастных психологических и физиологических особенностей – ФГОС начального общего образования (1–4 классы), ФГОС основного общего образования (5–9 классы) и ФГОС среднего (полного) общего образования (10–11 классы). Компетенции, определяющие уровень владения иностранным языком содержатся также в ФГОС среднего профессионального образования и ФГОС высшего образования для практически всех специальностей и направлений подготовки.

Вместе с тем, как показывают исследования и практика, в вузах уделяется недостаточное внимание формированию мотивов, необходимых для успешной учебной деятельности и повышения качества подготовки будущих специалистов.

В работах, посвященных изучению мотивационной сферы студентов (Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.А. Реан и др.), рассматривается содержание мотивационных компонентов. В них предпринимались попытки выявления взаимосвязи между мотивационной сферой студентов и успешностью изучения иностранных языков.

Для понимания специфики мотивации изучения иностранных языков студентами вуза необходим анализ мотивации учебной деятельности, которая является одним из основных структурных компонентов учебной деятельности.

Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами» [11, с. 245].

Мотивация учебной деятельности определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Как и любой другой вид мотивации, мотивация учебной деятельности обусловлена целым рядом специфических для этой деятельности факторов [2]:

- самой образовательной системой, образовательным учреждением;
- организацией образовательного процесса;
- субъективными особенностями обучающегося;
- субъективными особенностями педагога и системой его отношений к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Таким образом, мотивация учебной деятельности определяется целями, потребностями и мотивами, а особенности ее у студента зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, на что направлены мотивы, насколько устойчивы основные компоненты мотивации. О сформированности мотивации учебной деятельности можно говорить в том случае, когда развиты ее основные компоненты.

В работах Л.И. Божович [1] отмечается, что мотивация учебной деятельности побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнения, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом в ходе обучения, по М.В. Овчинникову, происходит изменение соотношения взаимодействующих мотивационных образований, ведущих доминирующих потребностей и их иерархизация [4].

Основываясь на классификации Л.И. Божович, А.К. Маркова предложила более полную и дифференцированную классификацию учебных мотивов. К уровням (подвидам) познавательной мотивации были отнесены: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями-фактами, явлениями, закономерностями); учебно-познавательные мотивы (направленность на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний); мотивы самообразования (приобретение дополнительных знаний с целью построения программы самосовершенствования). Социальные мотивы включают следующие уровни: широкие социальные (долг и ответственность, понимание социальной

значимости учения); узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение); мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми) [3].

В научных публикациях выделяют несколько видов мотивации с учетом индивидуального развития потребностей обучающихся:

- коммуникативная мотивация, определяющаяся на основе потребностей в общении;
- лингво-познавательная мотивация, основанная на стремлении обучающегося к познанию языковых явлений;
- страноведческая мотивация, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности обучающегося [10].

Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с изучаемой дисциплиной. Студенту нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности. Если внешняя мотивация выполняет «стратегическую роль», то внутренняя мотивация – «тактическую», поскольку она стимулируется самим процессом овладения языком. Коммуникативная разновидность внутренней мотивации является основной, так как овладение умением общаться – это первая и естественная потребность студентов, изучающих иностранный язык [7].

Проблеме мотивации к изучению иностранного языка посвящены работы многих ученых. Так, Н.М. Симонова изучала структуру мотивации при усвоении иностранного языка в языковом вузе, предлагая пути ее повышения на основе вовлечения студентов в совместную учебно-познавательную деятельность. Е.В. Шантарин обосновал роль учебной дискуссии в повышении мотивации изучения иностранного языка студентами языкового вуза [8, с. 282].

Э.А. Непомнящая исследовала структуру мотивации учебной деятельности студентов неязыковых специальностей вуза, разработала методику обучения просмотровому чтению, основанную на моделировании будущей профессиональной деятельности студентов. Н.Н. Касаткина обосновала модель повышения уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка на основе контекстного обучения. Различные аспекты формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей рассматриваются в работах А.Н. Букиной, Н.А. Емельяновой, Н.В. Квач.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что обучающиеся с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п. При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к.

перед системой образования встает задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой [5, 6, 9].

Повышение мотивации к изучению иностранных языков зависит от того, насколько развит интерес к данному предмету как таковому, позволяющий анализировать языковые явления, развивать лингвистическое мышление обучающихся, возможность использования иностранного языка как средства обмена информацией, получения знаний с его помощью, изучать культуру, историю и традиции страны изучаемого языка, расширять кругозор обучающихся.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. М.: Логос, 2000.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990.
4. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008.
5. Райсвих Ю.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Интерактивная дидактико-коммуникативная среда как технология подготовки бакалавров (студентов педагогического вуза) к межкультурному взаимодействию в евроконтексте // Инновационные технологии научного развития: сб. статей международной научно-практической конференции, 2016. С. 179-183.
6. Секреты педагогического мастерства: монография / О.И. Бебина, И.А. Бердникова, Б.А. Борисов и др. / под общ. Ред. С.С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС Изд-во «СИБПРИНТ», 2009. С. 77-88.
7. Сергеева Н.Н., Угрюмова Н.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 114-118.
8. Хамедова Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 280-285.
9. Штыкова Т.В. Сотворческое взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе технологии кооперативного обучения иностранным языкам / Штыкова Т.В., Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А. // Наука в современном обществе: Закономерности и тенденции развития. 2016. С. 208-212.
10. Щербакова Т.В. Формирование мотивации у студентов к изучению иностранного языка. М.: Интерэкспо Гео-Сибирь, 2011. С. 315-317.

11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

УДК 616-06+141.1

Кулемзина Т.В.

(Донецкая Народная Республика, Донецк)

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ

Ключевые слова: традиционная китайская медицина, традиционная китайская философия, врачи, преподавание, лечение

В настоящее время культура Китая вызывает интерес в западных странах. Для западной медицины характерно разделение на множество врачебных специальностей, рассматривающих патологию отдельных частей и органов человеческого тела в отличие от восточной, основанной на холистическом (целостном подходе к здоровью), в соответствии с которым основной причиной болезни является нарушение гармонии между духом и телом. Традиционная китайская медицина неотделима от традиционной китайской философии.

T.V.Kulemzina

(DNR, Donetsk)

TO THE QUESTION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT

Keywords: traditional Chinese medicine, traditional Chinese philosophy, doctors, teaching, treatment

Today the culture of China is of interest in Western countries. Western medicine is characterized by a division into many medical specialties that treat the pathology of separate parts and organs of the human body in contrast to the eastern one, based on a holistic (holistic approach to health), according to which the main cause of the disease is a violation of harmony between the spirit and the body. Traditional Chinese medicine is inseparable from traditional Chinese philosophy.

Обучение врачей является наиболее важным и интересным этапом в образовательном процессе, поскольку эта категория обучающихся достаточно мотивирована в получении знаний. Многолетний практический врачебный опыт способствует их заинтересованности в получении знаний такого рода, особенно при желании не только освоить непривычные для понимания и недостаточно распространенные в медицине подходы, но и повысить

эффективность оказываемой медицинской помощи. Особенно это важно в связи с тем, что при лечебных подходах, кроме специфических китайских, западные врачи могут и должны использовать данные лабораторно-диагностических исследований, однако их трактовка отличается от общепринятой в западной медицине. Для западной медицины характерно разделение на множество врачебных специальностей, рассматривающих патологию отдельных частей и органов человеческого тела в отличие от восточной, основанной на холистическом (целостном подходе к здоровью), в соответствии с которой основной причиной болезни является нарушение гармонии между духом и телом. В западной медицине традиционным является нозологический подход, рассматривающий патологию того или иного органа. Таким образом, лечебная тактика определяется воздействием на конкретный орган.

Шестнадцатилетний опыт преподавания традиционной китайской медицины позволяет говорить о сложностях, возникающих в течение образовательного процесса. Самой главной и основной, возникающей на начальных этапах обучения врача, является возникающее противоречие между мотивацией получить знания, обогатив свой практический врачебный опыт и необходимостью изменить взгляд на этиологию и патогенез заболеваний, заложенный в студенческие годы в вузе и сформированный в последующем многолетним клиническим опытом.

Традиционная китайская медицина (ТКМ) неотделима от традиционной китайской философии (ТКФ). Поэтому полное освоение учебного материала врачами-курсантами циклов тематического усовершенствования и профессиональной переподготовки (врачей, впервые знакомившимися с восточной медициной) и последующее эффективное применение полученных знаний, умений и навыков зависит от глубины погружения в философские восточные подходы.

На сегодняшний день культура стран Востока (в частности Китая) вызывает определенный интерес в западных странах, однако в большей степени это касается либо исторических аспектов либо восточных боевых искусств.

Китайская философия рассматривает единство духовности, ментальности и физики, то есть формирует подходы к психосоматической медицине. «Тот, кто психологически страдает от собственных мыслей и чувств, знает, что когда душа истощена, то и тело изнемогает» [1]. ТКФ есть не только мировоззренческая система понятий, но и есть образ мышления, основой подходов к простым и сложным явлениям естествознания и общественной жизни. В глубокой древности ТКФ сформулировала основополагающую диалектику целостности организма и функций человека, описала связь этой целостной структуры с общими законами развития Вселенной (согласно понятия «небесного предопределения»).

Здоровье или болезнь определяется балансом между физикой, психикой и ментальностью. Самосовершенствование (развитие) человека должно иметь опору на духовную силу. Если последняя слаба, то физические качества тела выражены слабо (что и определяет выживаемость, сопротивляемость и заболеваемость организма) и наоборот, если духовная сила крепка у человека, есть базис для восстановления нарушений в организме в случае возникновения дисгармонии и, следовательно, человек в состоянии сам себя изменить и излечиться. И в этом большую роль играет конституция (эмоции, стереотипы движения, мышления, питания, управляющие органы, ткани физического тела, предпочтения вкуса, цвета и т.д.). «Путь совершенных людей состоит в культивировании своего тела с помощью невозмутимости и умеренного питания» [1]. В ТКФ физическое тело рассматривается в качестве сосуда, наполненного духовной силой, управляющей образом жизни, привычками, жизненной позицией, коммуникациями, материальностью, а в конечном итоге – качеством жизни. «Здоровье души и здоровье тела взаимосвязаны» [1].

Человек – триединая система (дух, душа, тело), в то же время, сам является частью триединого комплекса (человек, социум, природа). Деформация одной из составляющих провоцирует сбой во всей большой системе. А это значит, что, если болезнь формируется на эмоциональном уровне (что в соответствии с ТКФ происходит чаще всего), то происходит нарушение циркуляции энергии и возникает уже патология физического тела. Отсюда и особенности в отношении пациента к своей болезни и прогнозам излечения. Значит, когда здоров дух, тогда здорово тело и лечить правильно не болезнь, а больного. Лао-цзы говорил: «Чтобы управлять собой, величайшие знатоки воспитают душу, в то время как низшие питают тело. Хорошо, если болезни удалось избежать. Но, если, всё же, болезнь случилась, то не следует уповать только на лекарства и внешние воздействия лекарей. Причины болезней кроются во внутреннем. Внешне лечит внешние проявления, но следует устранить и скрытые причины, состоящие в нарушении гармонии души» [2].

ТКМ состоит из этиологической, патогенетической, диагностической, лечебной со свойственными ей методами и методиками составляющих и, поэтому, является лечебно-диагностической системой. На этапах диагностики и лечения применяется синдромологический подход, обобщающий наличие синдрома на момент осмотра пациента (расспроса, выслушивания, исследования запахов, пальпации).

Основополагающими теориями ТКМ являются теории Инь-ян, У-Син, Цзан-Фу и меридианов. Все теории взаимосвязаны между собой и формируют синдромокомплекс, лежащий в основе диагностики, лечения и профилактики.

Теория Инь-Ян объясняет строение морфологических структур организма, физиологические функции различных органов, возникновение патологий, составляет основу клинической диагностики и терапии. В силу этого она

занимает универсальное положение в ТКМ. Лао-цзы говорил: «Самая величайшая сила вселенной — это гармония. Гармония означает приведение в порядок Инь и Ян и деление дня и ночи. Так, мириады живых существ рождаются весной и созревают осенью. Рождение и созревание требуют жизненной силы гармонии, поэтому накоплено только Инь не рождает, а накоплено только Ян не развивает; лишь, когда Инь и Ян взаимодействуют, они способны рождать гармонию» [1]. Для наиболее полного освоения теории Инь-Ян приводятся примеры из клинической практики, например, стадии патологического процесса: острая стадия — стадия Ян, хроническая — стадия Инь. Соответственно для гармонизации в стадии Ян применяют методики инь (седирование) либо лекарства с горьким или соленым вкусом. В стадии Инь — методики тонизирования либо лекарства с острым или сладким вкусом.

Следующей основополагающей теорией, последовательно связанной с Инь-Ян, является теория У-Син (теория первоэлементов). «Постоянные элементы — это вода, огонь, металл, дерево и почва» [1]. Причем, вода — это сильный Инь, дерево — зарождающийся Ян, огонь — зрелый Ян, металл — зарождающийся Инь. Земля занимает срединное положение при переходе одной стихии в другую. Теории пяти первоэлементов отводится значительное место не только в диагностическом смысле, но и в лечебном. Параметры, входящие в состав каждого элемента (пара инь-ян-органов, вкус, цвет энергии, эмоция, этап в развитии, время года, ткани тела, орган чувств, тип психической акцентуации, выделения, звук, нота, вкус, планета и др.) позволяют использовать их не только для диагностики, но для коррекции нарушений состояния здоровья. Особенно это важно для определения конституциональных характеристик с последующим программированием возможных дисгармоний и составления превентивной коррекции. При болезни возникают нарушения в системе всех пяти элементов (между ними прослеживается два вида связи: созидательная (взаимостимулирующая) и деструктивная (взаимоослабляющая), что также соотносится с системой Инь-Ян), однако доминирующим является один и главный ведущий элемент.

Этиологически интересным подходом в ТКМ является изучение болезненного состояния человека в качестве производного внутренних и внешних причин. Внутренние причины — это эмоции: злость (гнев), радость, размышление (раздумье), печаль (грусть), страх (фобии), чрезмерность которых нарушает функции внутренних органов. Эмоциональная реакция является физиологической на внешнюю среду. В результате — злость (гнев) в превосходной степени нарушает функцию печени, чрезмерная радость — работу сердца, постоянное и тяжелое размышление (раздумье) — функцию селезенки и поджелудочной железы, печаль (грусть) — отражается на работе легких, страх (фобии) — нарушают работу почек. Древние трактаты гласят, что все эмоции должны присутствовать в меру. «Когда люди слишком сердятся, это разрушает спокойствие; когда люди слишком радуются,

это разрушает положительное поведение. Энергия сводится к минимуму, люди не могут вымолвить ни слова; удивленные и испуганные, они сходят с ума. Беспокойство и печаль опаляют сердца, поэтому распространяются болезни» [1]. [Нормальная] жизнь человека непременно исходит оттого, что он пребывает в состоянии спокойствия и уравновешенности. Он теряет ее непременно оттого, что [чрезмерны] у него радость и гнев, грусть и печаль» [3].

Внешними причинами, провоцирующими возникновение болезни, являются погодные условия («вредные факторы»), характерные для сезонов года: весенний ветер, летняя жара, сырость в межсезонье, осенняя сухость и зимний холод. Эти природные факторы естественны, но при дисбалансе внутренней среды организма способствуют возникновению и развитию заболевания. Знание и учет этих внешне-внутренних взаимоотношений обеспечивает большую эффективность не только лечебных, но и профилактических мероприятий. Любая чрезмерность провоцирует возникновение болезни. «Чрезмерное употребление сладкого, кислого, горького, острого и соленого, переполнение тела всеми этими пятью видами [пищи] вредно для жизни [человека]. Чрезмерно [проявлять] чувства радости, гнева, грусти, страха и печали, переполнение души всеми этими пятью чувствами вредно для жизни [человека]. Слишком сильные холод, жара, сухость, сырость, ветер, дождь, туман – все эти семь стихий, если они будут воздействовать на тончайшие (у человека), вредны для [его] жизни. Поэтому для поддержания жизни нужно знать ее источник. Если знать источник [жизни], неоткуда будет появиться болезни...» [3].

Теория Цзан-Фу органов объясняет взаимоотношения плотных (инь-органов) и полых (ян-органов), причем понятие «орган» в ТКМ – это целая функциональная система, контролирующая и управляющая. Главная функция инь-органов – переработка и хранение питательных веществ, жизненной энергии Ци, крови и жидкостей тела. Главная функция ян-органов – переваривание, всасывание пищи и удаление различных шлаков из организма.

Китайская философия, трактующая понятие «здоровье» как единство души и тела, оперирует понятием «Ци» – энергией, обеспечивающей функциональную активность всех живых предметов на земле. Особенности циркуляции Ци в теле определяет характер синдромов, формирующих ту или иную патологию. «Дисгармония энергий в теле приводит к болезням» [2].

Теория меридианов (Цзин-Ло) объясняет циркуляцию энергии по каналам, где может отражаться патологическая картина. Меридианы есть местом проникновения болезни, лечебного воздействия и устранения патологических изменений.

Говоря о сложности восприятия положений ТКФ, лежащих в основе ТКМ, следует справедливо сказать и роли конституциональных характеристик врача-курсанта, которые играют роль в освоении глубины знаний по ТКМ. Анализ успешности успеваемости и востребованности в совершенствовании полученных знаний врачами-курсантами показал, что 90% изъявляют желание

продолжать более углубленное изучение ТКМ на цикле профессиональной переподготовки (ПП) после прохождения предварительного обучения на цикле тематического усовершенствования (ТУ). Остальные 10% врачей, обучившиеся на цикле ТУ, желают использовать полученные знания, умения, навыки в пределах своей основной специальности.

Рассмотрение конституциональных особенностей обучающихся врачей-курсантов выявило интересные аспекты овладения ими новых знаний. Врачи с преимущественной конституцией «дерева» на практических и семинарских занятиях выступают в качестве оппонентов каждого тезиса (философского положения), имеют своей целью, как это не парадоксально звучит, переубедить преподавателя и оспорить то, что подтверждено тысячелетиями. В глобальном смысле значительная часть 10% курсантов, желающих ограничиться знаниями по ТКМ в пределах ТУ, составляют врачи с «деревянной» конституцией, среди психологических характеристик которой консервативность мышления, упертость, ограниченность действий и мышления, желание критиковать, неприятие чужого мнения, неприятие возражений и связанного с ним недовольства. Основным тезисом у врачей с вышеописанной конституцией является вопрос о доказательности китайской медицины.

У курсантов с ведущей «огненной» конституцией новизна получаемых знаний вызывает восторг, желание осваивать дополнительный материал, ассоциировать восточные подходы с западными тактиками, осматривать пациентов и отрабатывать уже на начальных этапах занятий практические навыки. Следует справедливо заметить, что «огненная» конституция способствует наиболее успешному освоению материала врачами и наиболее эффективному применению в практической деятельности. Большую часть врачей, желающих продолжить обучение по ТКМ на курсах ПП, составляют врачи «огненной» конституции, поскольку эмоциональная реакция доктора и восприятие им больного наиболее полно способствуют повышению профессионального самосовершенствования.

«Земляная» конституция служит неким тормозным фактором, не позволяющим врачу прогрессивно двигаться на пути постижения ТКМ, привыкшему мыслить в рамках готовых схем и алгоритмов. Особенностью учебной работы врача такого склада является желание записывать (на разные носители – бумажный и электронные) весь материал, не анализируя его сразу в процессе получения, а рассматривать его вне аудитории и подготавливать вопросы, одновременно являющиеся и ответами, для занятий в аудиторной обстановке. Врачи с «земляной» конституцией составляют вторую часть 10%, желающих остановиться в познании ТКМ на уровне ТУ.

Интересным объектом педагогического анализа является врач с «металлической» конституцией, пытающийся оптимизировать (не классифицировать) материал по ТКМ и разработать стандартные схемы применения материала для последующей практической деятельности. Для

такого врача непонятным является творческий подход к лечебно-диагностическому процессу на принципах ТКФ. В случаях, если врач не перестраивает свой подход к учебному процессу, он входит в третью часть 10% коллег, не желающих дальше продолжать освоение ТКМ на ПП.

Наиболее сомневающимся в своих возможностях касаясь освоения необычного нового материала является врачи с «водной» конституцией, сомневающиеся в своих возможностях и мотивирующиеся в повышении своей квалификации материальным фактором, считая, что новые полученные знания позволят им подняться на ступень выше в зарабатываемых средствах (помимо основной профессиональной деятельности), что в некотором смысле мешает полноценно и постепенно прорабатывать учебный материал (вопреки желанию выделить «главное» по их мнению), поскольку имеют сложности с запоминанием большого количества информации).

Таким образом, качество образовательного процесса зависит не только профессионализма преподавателя, но и от конституциональных особенностей обучающегося.

Подводя итог, следует сказать, что и к пациентам и к врачам применимо: «Даже догадываясь, что боль и страдания являются результатом собственных неправильных действий, люди продолжают предаваться страстям и порокам!» [2].

Список литературы

1. Вэн-цзы. Познание тайн. Дальнейшее учение Лао-Цзы / пер. с англ. О. Суворов. М: Гаолян, 1999.–240 с.
2. Лао Цзы Трактат о здоровье тела и души [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.path-to-tao.info/tractat-o-zdorovye.html>.
3. Мастер Люй-Ши Чунь Цю Философия быта и морали [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hong-gia.com/ShowArticle.aspx?id=30>.

УДК 81'27: 316.772.2

В. Д. Нарожная
(Казахстан, Шымкент)

Знаковые функции КОСТЮМНЫХ украшений в АСПЕКТЕ межкультурной невербальной коммуникации

Ключевые слова: обычаи, традиция, менталитет, национальная культура, этнокультура, невербальная коммуникация, антропологическая функция, национальный костюм, функция информирования, гендерные отношения.

Статья посвящена описанию богатого комплекса предметов украшения костюма, которые являются не только характеристикой определенной этнокультуры, но и указывают на пол, возраст, социальное происхождение, профессиональную и религиозную принадлежность его носителя.

V. D. Narozhnaya
(*Kazakhstan, Shymkent*)

SIGNIFICANT FEATURES OF COSTUME DECORATIONS IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL NON-VERBAL COMMUNICATION

Key words: customs, tradition, mentality, national culture, ethnoculture, non-verbal communication, anthropological function, national costume, information function, gender relations.

The article describes the rich set of objects decorate dress that are not only characteristic of a particular ethnic culture, but also indicate the gender, age, social background, 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. Знаковые компоненты внешнего облика человека выступают в общении как визуальные средства передачи информации, компоненты так называемого «несловесного языка» общения. Термин «несловесный язык», «невербальный язык» используется рядом исследователей (И.Н. Горелов [6], Е.А. Петрова [11], Р.А. Степучев [12], и др.) и объединяет широкий круг явлений и предметов: от жестов, мимики до предметов быта и одежды.

В той части костюмного целого, из которого формируется образ, наибольший интерес вследствие малоизученности представляют различного рода украшения. К ним относятся орнамент, броши, пояса, пряжки, пуговицы, нагрудные и накосные украшения и другие изделия, изготовленные специально для определенного типа одежды. Костюмные украшения могут многое рассказать о человеке определенной эпохи, в которую они были созданы, выполняют определенные функции, указывают на «пол и возраст, переход из одной возрастной категории в другую, включение человека в систему родовых, этнических, сословных или служебных связей» [2, с. 119]. Например, в головных уборах китайских правителей, мандаринов (слово произошло от малайского *мантари*, что означало *советник*), важно было, какой шарик находится на верху. У мандаринов первого класса – рубиновый, второго – коралловый, третьего – сапфировый. В Средней Азии головным

убором хана была белая войлочная шапка с черными полями, которые символизировали его власть над белыми заснеженными горами и черными землями долин. Показателем высшей казахской правящей знати в XVIII-начале XIX веков был мех черно-бурой лисицы, который служил для оторочки конусообразных шапок белого или красного цветов.

Указанием на сословное происхождение на Руси в XII веке был пристегиваемый воротник, получивший название *козырь*. Как правило, богатые пристегивали такой воротник к рубахе дорогими, золотыми или серебряными пуговицами, а бедные – медными. Высокий жесткий воротник, украшенный вышивками золотом и шелками разных узоров, унижался также жемчугом или другими драгоценными камнями. Владелец такого жесткого стоячего воротника с трудом мог поворачивать шею и всегда ходил с высоко поднятой головой. «...Столь же высокий, вдобавок массивный воротник, украшенный изображениями святых, назывался бармы. Носить бармы было привилегией царей и священнослужителей самых высоких рангов» [14].

Орнамент на одежде мог указывать на гендерные различия. Например, узор, представляющий собой полосу из чередующихся фигур треугольников, квадратов и ромбов чаще располагался в самом низу мужской туркменской одежды и выполнял определенную функцию: «оберегал хозяина от дурных сил и назывался “запрещающий путь нечистой силе”. Орнаменты растительного характера...символизируют идеи плодородия, поэтому чаще украшают женскую туркменскую одежду» [1, с. 21].

Богатый и самобытный язык казахского орнамента, как правило, отражает осмысленные и переработанные формы флоры и фауны. Наиболее распространенными из них являются узоры в виде головы, рогов, копыт животных, лапок и клювов птиц и т.п. Обилие элементов казахского народного орнамента и различное содержание позволяет разделить их на следующие группы:

- космогонические: кун (солнце), жулдыз (звезда), шолпан (Венера), ай (луна), аймуйиз (лунные рога) и др.;

- социосимволические: байлык (богатство), семсер уш (острие меча), омир жолы (жизненный путь), кырык муйиз (40 рогов, что символизирует благополучие, изобилие) и др.;

- орнаментальные знаки, связанные с *флорой*: гул (цветок), бутак (ветка), алмагул (цветок яблони), жапырак (лист) и *фауной*: муйиз (рога), кошкар муйиз (бараньи рога), кобелек (бабочка), кокек (голубь), кус канат (крылья птиц) и др.;

- знаки орнамента, обозначающие предметы домашнего обихода: су (вода), балга (молоток), балта (топор), табак (блюдо), шакпак (спички).

В орнаменте казахских ювелирных украшений большую роль играет образ птицы, что является ярким примером «преемственности культур кочевых и оседлых племен и народов, общности их философии мироустройства, символов почитания, отображаемых в традициях народного

прикладного искусства, посредством которого сохранялись и передавались последующим поколениям духовные ценности» [9, с. 82]. Издревле многие народы относили птиц к верхней части мира, поэтому считалось, что даже изображение их элементов «было способно распространять вокруг свою очищающую, охранную, продуцирующую и стимулирующую добро силу» [13, с. 69].

Примером знаковости, информативности орнамента может служить такой обычай казахского народа, согласно которому девушка, вышедшая замуж и переехавшая в другой аул, по истечению определенного срока должна была прислать родителям подарок, сделанный своими руками. Изображение символически худого человека рядом с полным в орнаментальном ковре сообщало родителям о нелегкой жизни дочери в новой семье. Если же в орнаменте присутствовали птицы или их элементы, то это был хороший знак. Например, клюв птицы означал, что девушка вдали от родных живет как вольная птица, и родители по такому случаю собирали всех родственников и аульчан на той [10, с. 132].

Следы почитания птиц сохранились в украшениях как в виде цельных изображений, так и отдельных элементов (голова, перья, когти, клюв, крылья) в орнаменте мужских и женских ювелирных украшений. До сих пор в казахских ювелирных изделиях отражается «взаимосвязь названий и особенностей формы украшений и элементов орнамента. Это традиционные названия некоторых украшений: *уки аяк, уке сырға, кус мурын жузік, кус капсырма* и отдельных мотивов: *кус жолы, кус мурын, кус табан, кус канат*» [3, с. 282]. Образ вольной птицы встречается во многих современных казахских украшениях: бляхах девичьего головного убора, серьгах, нагрудных и накосных украшениях, кольцах и перстнях, застежках женского камзола, в богатом декоре мужских кожаных поясов.

Украшения, включающие в свой декор отдельные элементы птиц: когти ястреба, сокола, беркута, филина, орла – часто наделялись магическими свойствами. Именно охранную функцию выполняли подвески-обереги типа *уки аяк*, где когти птиц оправлялись серебром и соединялись развилкой. «Семантика развилки сформировала целую серию бинарных трактовок, связанных с попыткой осмысления таких понятий, как свет и тьма, жизнь и смерть, добро и зло, день и ночь» [7, с. 140]. Птицы и их пышное оперенье воспроизводились в застежках женских камзолов. Например, пластинчатая застежка в виде птицы *кус капсырма* отражает идеи благопожелания, радости и счастья; пряжка женского пояса *белбеу* с изображением головы птицы выполняет не только охранную функцию, но и символизирует богатство и благосостояние. На поясной пряжке и бляхах мужских поясов *куміс белдік* присутствуют элементы образа птицы: крылья, клюв, а также схематический силуэт птицы, приготовившейся к полету, что символизирует силу и мощь. «Легкая, изящная диадема *тилла-кош* (золотые брови) является сложной многофигурной композицией. У ее основания изображены не плавно

изогнутые брови, а два широко распахнутых крыла летящей птицы, поверхность которых заполнена штрихами, изображающими перо» [9, с. 84]. Семантическое значение облика птицы представлено в охранной функции от сглаза, пожелании счастья, семейного благополучия.

Следует отметить, что среди всех украшений костюма, выполняющих функцию магических амулетов, самой важной была пуговица. В полые пуговицы помещали дробинку, кусочек олова или круглый камешек, которые издавали при движении своеобразный приглушенный звук, напоминавший звон бубенца. Этот звук отгонял злых духов, всякую нечисть. Магическая природа пуговицы определялась двумя способами: рисунками (узорами) и формой (например, форма яйца или желудя символизировала плодородие). По форме пуговицы могли быть грушевидными, овальными, остроконечными и круглыми, прорезными и цельными, сплошными и сетчатыми и т.п. В древности важную роль играло количество и качество пришитых пуговиц. На одежде должно было быть нечетное количество пуговиц, еще одну, четную, пришивали к обратной, изнаночной стороне для отпугивания злого духа, а также на счастье.

Чаще всего на древних пуговицах изображался символ солнца – спираль или круг с точкой посередине. Как отмечает А.П. Василевич, «символика геометрических орнаментов уходит в глубочайшую древность и оказывается более или менее одинаковой у разных народов» [5, с. 60]. Она сводится к следующему:

- *треугольник* символизировал: рождение – жизнь – смерть; начало – середину – конец чего-либо; детство – зрелость – старость; и триединое начало человека: духовное, телесное, умственное;

- *четыреугольник* – символ сторон света (север, юг, восток, запад), четырех стихий природы (земля, воздух, огонь, вода);

- *пятиугольник* (пятиконечная звезда «печать Соломона») считался самым сильным оберегом: священное число пять выступает знаком завершенности (пять органов чувств, пять пальцев на руках и ногах и т.п.);

- *шестиугольник* («звезда Давида») – знак совершенства: Бог сотворил мир за шесть дней [5, с. 61].

Если первоначально пуговицы выполняли магическую, охранную функцию, то позже эта функция стала сословной. Например, в допетровской Руси пуговицы на одежде были своеобразной визитной карточкой их владельца. Количество, форма, имевшиеся на пуговицах узоры и знаки информировали о положении человека, его героизме или заслугах, близости к власти. Каждый вид одежды имел определенное количество пуговиц. «К кафтану пришивали по три, восемь, десять, одиннадцать, двенадцать, тринадцать или девятнадцать пуговиц; к шубе – по восемь, одиннадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать» [5, с. 61]. На сословное происхождение указывал и материал, из которого изготавливали пуговицы: золото, серебро, кораллы, янтарь, жемчуг – у высшей знати, и костяные,

медные, деревянные, стеклянные – у бедняков. Наконец, важно отметить, что пуговица указывала на гендерную принадлежность: она была привилегией мужчин вплоть до XIX века.

Таким образом, украшения выполняли *антропологическую* функцию, *обрядовую* (ритуальную или магическую), *половозрастную*, *социальную* (статусную), *политико-идеологическую*, *декоративную*. Все перечисленные функции непосредственно связаны с функцией *утилитарной*.

Первой из перечисленных функций была антропологическая. Именно с помощью украшений человек противопоставлял себя природе, стремился выделиться из окружающего его мира первобытной эпохи. С помощью татуировок, разукрашивания своего тела наши предки могли рассказать о своей храбрости, выделиться из окружающих.

Наряду с антропологической функцией формируется обрядовая, или ритуальная, функция украшения. В различных этнических группах существовали определенные обряды и обычаи, праздничные ритуалы, где украшения являлись неотъемлемой частью ритуального костюма. Например, общеизвестно, что при встрече весны русские девушки надевали на голову венки, водили хороводы, как бы зазывая к себе весну. Обрядовая функция может рассматриваться и как магическая, задача которой состоит в том, чтобы оберегать человека от злых сил.

С помощью украшений фиксировался переход от одного возраста человека в другой, показывались половые различия. Например, в «Этрурии конца II в. до н.э. пожилые мужчины облачались в длинный хитон, богато украшенный золотой каймой с надписями. Носить такой хитон позволялось только стареющим мужчинам-этрускам» [2, с. 126]. Пожилая женщина-казашка нанизывала на пальцы массивные серебряные перстни, а девочки носили простые незамысловатые колечки. Мальчики и девочки (представители казахского и русского этносов) носили простые пояски, тогда как кожаный пояс говорил о переходе юноши в стадию мужания.

Будучи существом социальным, человек взаимодействует с окружающими его людьми и выполняет различные функции в обществе. «Происходит формирование социальной иерархии общества, на которую также могут указывать украшения. Статусной функции в украшении придается большое значение, так как она определяет положение человека в социальной структуре. Это могло выливаться в определенные запреты, нарушение которых преследовалось законами» [8, с. 91]. Например, символом правящей казахской знати служил мех черно-бурой лисицы на головных уборах. Подарить правителю мех другого зверя – значит, нанести ему оскорбление. В Древнем Египте фараон «украшал костюм с помощью круглого накладного воротника-оплечья, который богато декорировался стеклянными бусами и драгоценными камнями» [4, с. 78]. В Римской империи «высшая знать украшала свои костюмы золотом, свободные горожане – серебром, а рабы носили только железные украшения» [2, с. 125].

Политико-идеологическая функция украшений сформировалась в более поздний период развития общества и дополняет статусную функцию. Украшения при этом формируют официальный костюм, т.е. форму. Появляются костюмы военных, чиновников, где украшением являются знаки отличия, партийные значки, тканевые нашивки с элементами партийной принадлежности, гербовые бляхи и т.п.

Одновременно с перечисленными функциями украшения несли в себе и утилитарную функцию, так как служили для драпировки складок, скрепляли и зажимали ткань. Благодаря декоративному назначению украшений, костюм получил эстетическую семантику. Следовательно, говоря о функциях одежды, ее цвете и украшениях, мы можем говорить о феномене полисемантической, когда одно и то же украшение, цвет одежды несет в себе несколько функций.

Список литературы

1. Байриева А. Охранно-магические элементы в декоративно-прикладном искусстве туркмен // *Жұрағат*. 2008. № 1. С. 20-21.
2. Береговая О.В. Функции и типология костюмных украшений: история и современность // *Известия Уральского гос. ун-та*. 2008. № 55. С. 119-128.
3. Борозна Н.Г. Некоторые материалы об амулетах-украшениях населения Средней Азии // *Домусульманские верования и обряды Средней Азии*. М.: Наука, 1975. С. 282-293.
4. Брун В., Тильке М. История костюма: От древности до нового времени. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. 463 с.
5. Василевич А.П., Мищенко С.С. Обыкновенная пуговица // *Энергия*. 2005. № 9. С. 60-65.
6. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Ком Книга, 2006. 112 с.
7. Кишкабаев Т.А., Шкляева С.А. Прикладное искусство // *История искусств Казахстана*. Алматы: Издат-Маркет, 2006. С. 113-130.
8. Комиссаржевский Ф.Ф. История костюма. М.: Астрель, 2005. 336 с.
9. Морозова Л.А. Образ птицы в ювелирных украшениях населения Казахстана, Средней Азии и Кавказа // *Евразийская интеграция: история и современность: Материалы республиканской научно-теоретической конференции, посвященной 120-летию расшифровки тюркской письменности*, Шымкент: КИПУДН, 2013. С. 82-85.
10. Муратаев К.К. Орнамент как доминантная основа декора в казахском народном искусстве // *История искусств Казахстана*. Алматы: Маркет, 2006. С. 131-142.
11. Петрова Е.А. Знаки общения. М.: ГНОМид, 2001. 256 с.
12. Степучев Р.А. Костюмография: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 288 с.

13. Тохтабаева Ш.Ж. Семантика орнаментальных мотивов в казахской металлической пластике // Известия МОН РК НАН РК. Алматы: Ғылым. 2002. №4 (239). С. 64-74.

14. Филановский Г. Запоясаться и распоясаться // Интернет-ресурс. Доступ: <http://g-filanovski.narod.ru/kostium.htm>.

УДК 81.1

Я. Н. Казанцева, М. Л. Ростова
(Россия, Лесосибирск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: антипословица, пословица, английский язык, учебный процесс.

В статье рассматриваются структурно-семантические особенности англоязычных антипословиц и возможности их использования на занятиях по иностранному языку.

Ya. N. Kazantseva, M. L. Rostova
(Russia, Lesosibirsk)

TO THE QUESTION OF USE OF ENGLISH PERVERBS IN EDUCATIONAL PROCESS

Keywords: perverb, proverb, English, educational process.

In the article structure and semantic of English perverbs and the possibility of their use at English classes are considered.

Значительную часть фразеологии современного английского языка занимают пословицы. Пословицы изучаются многими лингвистами, и интерес ученых к подобным исследованиям обусловлен особенностями их структуры и семантики. В довольно кратком высказывании содержится глубокий смысл. В пословицах отображается народная мудрость, основанная на историческом опыте, а также стремления и идеалы, оценки и убеждения о самых разных сторонах жизни. Уместное употребление пословицы делает речь говорящего выразительной и образной. Эти краткие суждения настолько прочно вошли в нашу жизнь, что к каждой ситуации мы можем подобрать то или иное выражение.

Пословицы изучают, начиная с самого раннего возраста. Им отводится особое место и при обучении иностранному языку, поскольку успешное овладение им невозможно без привлечения знаний о культуре его носителей.

К числу актуальных исследований в современной лингвистике относятся исследования антипословиц, или иными словами переделанных «на новый лад» пословиц. «Это тексты, в которых контаминируются структурно-семантические единицы и модели традиционных паремий, лозунгов, рекламы, в том числе и политической» [1, с. 6]. В них, в частности, отражается и подвергается оценке недавнее прошлое и явления современной действительности. Их основная цель – ирония, а иногда даже сарказм.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в изучении особенностей англоязычных антипословиц и возможности их использования в учебном процессе.

Само лингвистическое понятие «антипословица» (*perverb*) в лингвистике является относительно новым. Оно было образовано путем сложения частей двух слов: *perverse* и *proverb*, что означает «испорченная пословица».

По мнению В. М. Мокиенко, одного из ведущих исследователей антипословиц, они представляют собой «языковые единицы широкого круга пословицы, являющиеся смысловыми антиподами традиционных паремий» [3, с. 17].

Следует отметить, что антипословицы характеризуются тем, что их понимание не зависит от контекста, и они могут функционировать как самостоятельные афоризмы.

«Антипословицы функционально ограничены, употребляются в основном в литературной форме и встречаются преимущественно в языке периодической печати и в Интернете, значительно реже – в литературных произведениях» [2, с. 4]. «Основной функцией антипословиц является обобщение актуальных для современных носителей языка ситуаций социальной или духовной жизни в форме языковой игры» [4, с. 113]. Одной из причин возникновения антипословиц мы видим в реализации эмоционально-оценочной функции языка.

Далее рассмотрим структурные особенности антипословиц. Согласно структурной классификации С. Г. Тер-Минасовой [5], современные антипословицы подразделяются на следующие структурные типы. Первый, наиболее распространенный способ происходит за счет надстройки, или приращения, в которой к первоначальному варианту в его полном виде добавляется, наращивается еще одно суждение. Например,

«*Misery loves company*» → «*Misery loves company, but can't bare competition*» – «Страдание любит компанию, но не выносит соревнования».

«*Never marry for money*» → «*Never marry for money, but marry where money*» – «Никогда не выходи замуж ради денег, но вступай в брак, где есть деньги».

«Behind every successful man is a woman» → «Behind every successful man is a woman who wanted a mink» – «За каждым успешным мужчиной стоит женщина, которая хочет норковую шубу».

«All we need is love» → «All we need is love – all we get is homework» – «Всё, что нам нужно – это любовь, всё, что мы получаем – это работу по дому».

Второй вид трансформации характеризуется отсечением части пословицы и добавлением к ней нового суждения: «Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime» → «Give a man a fish and you feed him for a day. Teach a man to fish and he will sit in the boat drinking beer». «Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на день; научи человека ловить рыбу, и ты накормишь его на всю жизнь» → «Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на день. Научи человека ловить рыбу, и он будет сидеть в лодке и пить пиво».

Третий вид – объединение двух разных сокращенных пословиц в одну новую, но с другим, зачастую с ироничным содержанием. Изменение пословицы, при которой происходит подмена слов, порождает игровой характер и почти всегда имеет развлекательную функцию. К примеру, «An apple a day keeps the doctor away» → «An apple a day is worth two in the bush». Данная антипословица образована слиянием двух известных пословиц «An apple a day keeps the doctor away» и «A bird in the hand is worth two in the bush», которая приобретает новую форму и новое значение: лучше иметь одно яблоко в день на столе, чем два на дереве.

Четвертый тип деформации осуществляется заменой и подстановкой лексических компонентов, сопровождаемой игрой созвучий, каламбуром: «Home is where the heart is» → «Home is where you hang your @». Данный пример показывает, что в первоначальном варианте произошла замена компонентов. Где в результате значения пословицы поменялось: «теперь дом не там, где сердце, а там где, есть возможность выйти в Интернет».

Таким образом, антипословица образуется от пословицы, основывается на ее первичном значении, но в процессе трансформации происходит искажение смысла, зачастую в юмористической направленности, что может представлять собой интересный материал для работы на занятиях по английскому языку.

Использование антипословиц помогает решить ряд важных задач: повысить мотивацию, способствовать развитию познавательных, творческих способностей, развитию памяти, воображения, расширяют общий кругозор учащихся. Кроме того, формируется коммуникативная компетенция как конечная цель обучения иностранному языку. Поэтому, работая с фразеологическими единицами на занятиях по «Практикуму по основам языковой компетенции» мы обращаемся к антипословицам как языковому ресурсу.

Задачей первого этапа является изучение структурно-семантических особенностей англоязычных антипословиц. Второй этап предполагает практическую работу с антипословицами, где учащимся предлагается придумать свою языковую единицу, опираясь на один из описанных выше способов создания антипословиц.

Работа с антипословицами позволила учащимся применить на практике знания лексики и грамматики английского языка, вызвав определенный интерес и стимулируя творческое воображение. Представим полученные результаты.

«All we need is love» → «Love is not all we need, all we need is fur coats, rings, and cars». «Всё, что нам нужно – это любовь» → «Любовь - не всё, что нам нужно, а нужно – шубы, кольца и машины».

«God, save us from our friends» → «God, save us from our friends and give us more good friends». «Спаси нас Бог от наших друзей» → «Спаси нас Бог от наших друзей и дай Бог нам больше хороших друзей».

«Silence is golden» → «Silence is golden, but not always be paid». «Молчание – золото» → «Молчание – золото, но не всегда за молчание платят».

«Silence is golden» → «You should not be injured for silence». «Молчание – золото» → «За молчание зубы не выбьют».

«A man's house is his castle» → «A man's house is his castle, a woman's house is her prison». «Дом мужчины – его крепость» → «Дом мужчины – его крепость, дом женщины – её тюрьма».

«Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime» → «Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime, but if you give a man a computer, he will be gone for one day, but if you give him a computer with Internet access, he will go forever». «Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на день; научи человека ловить рыбу, и ты накормишь его на всю жизнь» → «Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на день; научи человека ловить рыбу, и ты накормишь его на всю жизнь, но если дашь человеку компьютер, то он пропадет на один день, а если ему дашь компьютер с интернетом, то он пропадет навсегда».

«A woman's place is home» → «A woman's place is in the kitchen». «Место женщины-дома» → «Место женщины – на кухне».

«There is no place like home» → «There is no place like home but you feel better in a flat». «Нет места, лучше, чем дом» → «Нет места, лучше, чем дом, но в квартире лучше»

«There is no place like home» → «There is no worse place than a house where you're alone». «Нет места, лучше, чем дом» → «Нет места, хуже, чем дом, в котором ты одинок».

«Misery loves company» → «Misery loves company but company loves cheerful people». «Страдание любит компанию» → «Страдание любит компанию, а компания любит весёлых людей».

«Home is where the heart is» → «Home is where the heart is and mother's lecture». «Дом – там, где сердце» → «Дом – там, где сердце и мамы лекции».

«Home is where the heart is» → «Home is where the food is». «Дом – там, где сердце» → «Дом – там, где еда».

«Behind every successful man is a woman» → «Behind every successful man is a woman who beat him». «За каждым успешным мужчиной стоит женщина» → «За каждым успешным мужчиной стоит женщина, которая его била».

Таким образом, работа над составлением собственных антипословиц способствует формированию коммуникативной компетенции, в частности, расширению лексического запаса учащихся, развитию грамматических навыков. Кроме того, включение англоязычных пословиц и антипословиц в учебный процесс делает его насыщенным, творческим, увлекательным, способствует повышению мотивации к изучению английского языка и культуры страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Абзулдинова Г. К. Трансформации пословиц, репрезентирующих концепт «учеба» // Вестник ЧелГУ. 2011. № 28 (243). С. 5-7.
2. Антонова О. Н. Антипословицы как средство функциональной модификации медиадискурса (на материале прессы Великобритании и США) // Вестник СамГУ. 2010. № 3 (77). С. 96-97.
3. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. Санкт-Петербург: Нева, 2005.
4. Сташкова М. А. Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2015.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000.

УДК 796. 811.111

Д. В. Новикова
(Россия, Лесосибирск)

АНГЛИЙСКИЕ СЛЕНГИЗМЫ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ФУТБОЛЬНЫХ ХУЛИГАНОВ

Ключевые слова: футбол, футбольный хулиганизм, сленг, заимствования

В статье рассматривается феномен заимствования английских сленгизмов в речи русскоязычных футбольных хулиганов, как неотъемлемый процесс межкультурной коммуникации и обмена. Автором составлен список заимствований, которые употребляются в социальной среде футбольных хулиганов России по методу полного или частичного заимствования языковых единиц.

D.V. Novikova

(Russia, Lesosibirsk)

ENGLISH SLENGHISMS IN THE SPEECH OF RUSSIAN FOOTBALL HOOLIGANS

Keywords: football, football hooliganism, slang, borrowings

The aim of the article is exploration of the problem of borrowings of English slang in the speech of Russian-speaking football hooligans.

The article considers the phenomenon of borrowing English slang in the speech of Russian-speaking football hooligans as an integral process of intercultural communication and exchange. The author has compiled a list of borrowings that are used in the social environment of football hooligans of Russia by the method of full or partial borrowing of linguistic units.

Британия – родина футбола, именно в этой стране придумали и впервые начали проводить соревнования по футболу. Сейчас своя футбольная сборная есть практически в каждой стране мира. Но Британия стала также родиной абсолютно уникального явления в мире спорта, который получил название «футбольный хулиганизм», и уникальность его проявляется в том, что он существует в спортивном футбольном мире. Не бывает хоккейного, баскетбольного или легкоатлетического хулиганизма. Существует только футбольный хулиганизм.

Изначально это были лишь стычки между спортивными командами, но в 1950 г. в Британии сформировалась новая субкультура, состоящая из фанатов различных футбольных клубов. Отличительная особенность этой культуры в том, что ее представители в основном мало политизированы, они не борются ни с какими общественными явлениями или установками. Члены этой субкультуры борются только друг с другом. Фанаты одного футбольного клуба выступают против фанатов другого клуба. Эта борьба физического характера, очень жесткая, допускающая общественные беспорядки и погромы. Парадоксальность этого феномена заключается в том, что все это часто

происходит вовсе не из-за игры. Зачастую футбол здесь абсолютно ни при чем, нередко футбольные матчи и соревнования срывались из-за поведения футбольных хулиганов, их стычки часто происходят вообще без какого либо видимого основания.

В 1950-х годах футбольный хулиганизм захлестнул Англию и около 70% футбольных зрителей так или иначе причисляли себя к футбольному насилию. В 1980-х годах после ряда трагических событий на стадионах в Италии и в самой Англии правительство ужесточило законы, и футбольный хулиганизм трансформировался в субкультуру Casual. Беспорядки перешли со стадионов на улицы, а отличить футбольного хулигана от обычного прохожего стало невозможно. Сейчас хулиганизм и субкультура Casual стали общемировым явлением. Россия не стала исключением, и сегодня на территории России действуют несколько мощных фанатских группировок со своей системой управления, экономики, политикой и своей языковой системой, что особенно проявляется в сленге.

Предлагаемая статья призвана охарактеризовать сленг футбольных хулиганов как систему слов и фразеологизмов. При системном изучении такой системы становится возможным понимание процессов возникновения, развития и социального влияния данной группы на общество в целом. Кроме того, изучение сленга необходимо, чтобы понимать и анализировать процессы, происходящие внутри собственно изучаемой социальной группы. Феномен футбольного языкового хулиганизма даже в Британии практически не изучен. Тем не менее, российские представители культуры Casual копируют не только модели поведения британских хулиганов, но и их язык. В настоящее время проблема изучения сленга хулиганов очень актуальна. Во-первых, футбол как вид спорта становится все более популярен во всем мире, практически каждый российский город имеет свою футбольную команду, а у каждой команды есть болельщики. Во-вторых, сегодня в европейскую часть России пришел международный футбол, например, Краснодарский ФК «Краснодар» вошел в Еврокубок, и теперь каждую неделю принимает команды и болельщиков из Европы, в том числе из Британии, так что культурный обмен происходит быстрее, а Casual культура в России набирает обороты. В-третьих, в 2018г. Россия принимает у себя чемпионат мира по футболу. В условиях жесткого политического напряжения между странами Евросоюза и России это может привести к беспорядкам на международном спортивном событии, предотвратить которые поможет наше внимание к субкультуре Casual и к языку ее представителей.

Вернемся к сленгу. Сленг как явление языка был изучено многими учеными, как российскими, так и зарубежными. Однако, даже в широком смысле понятие сленг по-прежнему вызывает споры и не имеет общего толкования и определения. Так, например И. В. Арнольд пишет о сленге следующее: «Ярко выраженный эмоциональный, оценочный и экспрессивный характер имеет особый, генетически весьма неоднородный слой лексики и

фразеологии, называемый сленгом, бытующий в разговорной речи и находящийся вне пределов литературной нормы» [1]. Джон С. Фармер отмечает следующее: «Что представляет собой сленг? Фактически, я не установил этого, равно как и не смог предложить какого-либо определения, которое бы охватывало всю ту область лексики, которую при этом надо иметь в виду» [цит. по 2]. Дж. Б. Гриноу и Дж. Л. Киттлдж в своей книге «Слова и их путь в английскую речь» отмечают следующее: «Сленг – язык бродяга, который слоняется в окрестностях литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество» [цит. по 5].

В нашей статье речь пойдет о заимствованном сленге. Основной причиной заимствования иноязычной лексики считается отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора. Русскоязычные футбольные хулиганы заимствуют в первую очередь модель и особенности поведения британских футбольных фанатов. Но поскольку футбольный хулиганизм – новое явление в культурной жизни России, то и исконно русского лексического отражения такой модели поведения в русском языке нет. Таким образом, в среде футбольных хулиганов мы можем найти слова и фразеологизмы, заимствованные разными приемами из английского языка [6, 7].

Некоторые слова заимствуются приемом транскрипции, когда заимствованная языковая единица полностью сохраняет свою звуковую форму. Разумеется, при этом присутствуют некоторые фонетические изменения, связанные с особенностью языка, в который слово заимствуется. Зачастую рядом с транскрипцией следует прием транслитерации, то есть заимствуется написание слов. Так, в сленг российских футбольных хулиганов перешел ряд слов, которые используются для номинации различного рода явлений и предметов и заполнения языковых пробелов в русском языке. Перейдем к конкретным примерам заимствованного сленга русскоязычных футбольных хулиганов.

Кэжуал (*Casual*) – название стиля жизни футбольных хулиганов, номинация фанатской субкультуры. Также это каста футбольных фанатов, не демонстрирующих свою принадлежность к футбольной культуре. Заимствовано приемом транскрипции и транслитерации

Бас (*Bus*) – автобус. Прием транскрипции

Глорихантер (*Glory Hanter*) – номинация болельщиков, которые меняют свои взгляды в зависимости от успешности того или иного клуба, то есть болеют только за успешные клубы. Приемы транскрипции, транслитерации.

А.С.А.В. – *all cops are bastards* (все копы – ублюдки) – абривеатура и ее расшифровка заимствованы приемом транскрипции, употребляется всегда только на английском языке.

Моб (*Mob* сокр. от англ. *mobile object*) движущаяся фанатская группировка. Прием транскрипции и транслитерации.

Ривал, райвел (*rival*) – матч между враждующими футбольными клубами. В отличие от дэрби, райвел – это матч между заклятыми врагами не из одного города, а из разных городов и даже стран.

Дэрби (*derby*) – матч между клубами из одного города или административного округа. Прием транскрипции и транслитерации.

Скам (*scum*) – отстой. Прием транскрипции и транслитерации.

Саппортер (*supporter*) – болельщик, член хулиганского движения. Прием транскрипции и транслитерации.

Споттер (*spotter*) – человек, который пытается разузнать планы вражеской фанатской группировки в интересах собственной фирмы

Фирма (*firma*) – организация хулиганов-фанатов одного клуба.

Ультрас (*ultras*) – футбольные болельщики, которые, в отличие от кэжуал (*casual*) стараются подчеркнуть свою принадлежность к клубу, не участвуют в беспорядках или драках и организуют мощную поддержку команды на стадионе.

Фёрст лайн (*first line*) – в массовых драках фанатов – это первая линия самых опытных и подготовленных бойцов

Фэйр плэй (*fair play*) – справедливая, честная драка между хулиганами

Хулз (*hulls*) – футбольные фанаты – хулиганы, участвующие в организации беспорядков и драк

Скарфер (*scarfer*) – фанат, который активно использует внешние атрибуты принадлежности к тому или иному футбольному клубу, но не знает его истории и не уделяет должного внимания идеологии клуба

Шедвел (*shadwell*) – ситуация, когда некоторое количество фанатов проникает на футбольную трибуну фанатов клуба-соперника. Цель этого действия – спровадировать драку или беспорядки.

Топ Бой (*Top Boy*) – глава фанатской группировки, который разрабатывает политику и идеологию фирмы, управляет финансами и является важным авторитетом в фирме [2, 3, 4].

В ходе работы было выявлено неоднократное заимствование приемами транскрипции и транслитерации, где сохраняется практически полное заимствование звучания, написания и значения языковой единицы со скидкой на русский язык. Таким образом, в сленге русскоговорящих футбольных фанатов в результате культурного обмена происходит заимствование целого пласта терминов. Большинство этих терминов – номинанты, используемые для устранения лакун русского языка для обозначения предметов, явлений, их свойств и взаимоотношений, которые изначально были частью только британского сообщества. Такие заимствования свидетельствуют не только о тесном культурном обмене, но и о развитии языка. На сегодняшний день можно говорить о формировании нового слоя жаргонизмов в русском языке.

Список литературы:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках 1959. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4200604/page:66/> (дата обращения 12.01.2018).
2. Дуги Б. Топ Дог. С.Пб: Амфора. 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://booksafe.net/read/brimson_dugi-top_dog-12007.html#p1 (дата обращения 07.04.2017).
3. Дуги Б. Команда. СПб. : Амфора 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://booksafe.net/read/brimson_dugi-komanda-257988.html#p1 (дата обращения 12.04.2017).
4. Козлов В. Фанаты. Прошлое и настоящее российского футбола. – СПб: Амфора.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=156808&p=1> (дата обращения 09.05.2017).
5. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика. М.: Высшая школа 1976. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.library.ru/help/docs/n11466/krupnov.htm#9> (дата обращения 20.01.2018).

УДК: 81-13

О.Г. Барахтаева, О.С. Олейникова, Н.И. Олейникова
(Россия, Абакан)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку, средство общения, эффективное взаимодействие, лексика, грамматика, письмо, речь, невербальные формы выражения, языковой барьер, культурный барьер, сопоставление и анализ языков.

В статье рассматривается явление межкультурной коммуникации как необходимое условие процесса обучения иностранному языку. Овладение культурой носителей изучаемого языка становится залогом эффективного общения и взаимодействия. При этом одним из условий оптимизации и развития преподавания иностранных языков, в аспекте межкультурной коммуникации становится сопоставление родного и иностранного языков.

O. G. Barakhtaeva, O. S. Oleynikova, N. I. Oleynickova
(Rossija, Abakan)

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Key words: culture, intercultural communication, foreign language study, means of communication, effective interrelation, lexica, grammar, writing, speech, nonverbal forms of expression, language barrier, cultural barrier, comparison and analysis of a native language and a foreign one.

The aim of the article is to describe the phenomenon of intercultural communication as a necessary condition of a foreign language teaching process. The acquisition of native speaker's culture becomes the pledge of effective communication and interrelation. And one of the conditions of optimization and development of foreign language teaching becomes the comparison and analysis of a native language and a foreign one.

Вхождение в двадцать первый век ознаменовано для многих народов и стран, в том числе и России, постоянным активным взаимодействием, общением, сотрудничеством. Изучение иностранных языков стремительно выходит из категории «получения зачета по предмету, который нигде не пригодится» в категорию «важного и жизненно необходимого умения для реализации личностного, и карьерного потенциала каждого уважающего себя гражданина». А потому меняются и требования, и подходы к обучению иностранным языкам.

Становится ясной необходимость рассмотрения языка, в том числе иностранного, в его реальном функционировании во всех сферах жизни человека, необходимость освоения не просто лексических и грамматических единиц, из которых строятся предложения на иностранном языке, психологические особенности культуры носителей изучаемого языка, включая понимание их ценностей и образцов мышления, которые и представляют наибольшую трудность в овладении иностранным языком. Именно поэтому современный преподаватель осознает необходимость формирования межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку на всех ступенях образования, и тем более в системе СПО.

Специалисты областей науки, культуры и бизнеса осознают всевозрастающую потребность в иностранном языке, и в первую очередь в английском, как в орудии производства, в средстве взаимодействия и сотрудничества с людьми и организациями из самых разных стран. А это требует фундаментальной, разносторонней подготовки по дисциплине «иностраный язык».

Для обучения иностранному языку как реальному, полноценному средству общения, необходимо создание обстановки реальности коммуникации, активное использование языка в живых, естественных ситуациях. Это и научные дискуссии на языке с привлечением специалистов, участие студентов в международных конференциях, реферирование и

обсуждение иностранной научной литературы, работа внеклассных форм общения через клубы по интересам.

Для преподавателей колледжа педагогического образования, информатики и права г. Абакана, развитие межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку ведется в двух направлениях.

Первое – развитие коммуникативных способностей на иностранном языке студентов в рамках аудиторной деятельности. И второе – реализация коммуникативной направленности обучения языку через внеаудиторные мероприятия на языке, такие как участие во встречах и общении с носителями языка, просмотр и обсуждение фильмов на иностранном языке, участие в конкурсах и литературных гостиных, посвященных жизни и творчеству известных людей современности и прошлого, помогающих лучше понять особенности европейской культуры и ментальности.

В этой статье хотелось бы подробнее остановиться на первом направлении. Оно, предполагая работу в аудитории, ставит перед преподавателем непростую задачу изучения языка «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [6].

Межкультурная коммуникация, при этом является ничем иным, как общением между представителями различных культур [5] и характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами [4].

Владение иностранным языком, являющимся средством межкультурного общения в профессиональной и академической среде является неотъемлемой составляющей при формировании «мультикультурной» личности – личности, являющейся носителем своей культуры, уважающей другие культуры, готовой к эффективному взаимодействию с представителями другой культуры.

Так при обучении иностранному языку преподаватель не должен ограничиваться изучением информации, которая содержится в учебных пособиях и доверять своим знаниям и интуиции. Обучение прагматике становится возможным только в условиях аутентичных материалов.

Рассмотрим это на конкретных примерах при обучении английскому языку. При обучении студентов общению, необходимо обращать внимание на то, какого типа вопросы используют носители языка в разных ситуациях. Так очень часто задаются «вопросы-переспросы» (echoquestions). В конце которых повторяются ключевые слова с повышением интонации. Например, Speaker: «...and the answer is the square root of X to the fourth power». Student: «The square root of X to the fourth power?»

Популярны вопросы, которые начинаются со слова «so», за которыми следует пауза, а затем повторяется высказанная мысль для того, чтобы говорящий либо подтвердил сказанное, либо дал пояснения. Например, Teacher: «The UK consists of four parts: England, Scotland, Wales and Northern Ireland». Student: «So, you are saying that the UK consists of four parts?»

Конечно же, традиционные вопросы тоже используются, но они должны звучать более вежливо, если их обратить в косвенные вопросы, например, «And I don't know why you've taken against them so much. I wondered if you could explain this for me».

Для этого студенты должны уметь использовать модальные глаголы *can*, *could* и *would*, а также прошедшее длительное время (*Past Continuous*) для вежливых просьб. Например, «I was wondering if you can help me». «I was hoping to speak to you».

При формировании лексических значений и умений студенты должны познакомиться с «политически корректным» языком, т.к. очень многие слова в современном английском языке уже «запрещены». Также необходимо знание признаков официального и неофициального языков (как устного, так и письменного).

В профессиональном общении бывает необходимо что-либо объяснить, прояснить, уточнить, поэтому здесь нужно использовать устойчивые сочетания – разговорные фразы, идиомы, использующиеся в деловом общении и других клише.

Очень важную роль играет интонация, с которой произносятся фразы и предложения (понижение или повышение тона), а также умение использовать «сильные» и «слабые» формы служебных слов - выделение голосом или, наоборот, использование безударного варианта артиклей, предлогов, союзов и вспомогательных глаголов значительно меняет смысл сказанного.

Преподаватель, обучая студентов навыкам публичной речи на иностранном языке, должен учитывать, что презентации в конференциях в разных странах и в разных профессиональных областях отличаются как по структуре, так и по продолжительности. В связи с этим преподаватель знакомит студентов как с традиционными, обычными подходами к подготовке успешной презентации, так и анализирует материалы реальных конференций, чтобы увидеть многообразие подходов.

Учитывая все выше сказанное, следует помнить о том, что студентам, при общении на иностранном языке с его носителями необходимо преодолеть не только языковой барьер, но и барьер культурный. Что и вовлекает в процесс обучения как вербальную составляющую, так и умение учитывать следующие факторы: условия общения, культуру и правила этикета носителей другого языка, знания о невербальных формах выражения, о мимике и жестах, принятых у носителей и многое другое.

Э. Сепира утверждает, что «каждая культурная система и каждый единичный фактор общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [3; 2].

Таким образом, приходится говорить о необходимости более глубокого изучения не языка, а мира носителей языка, их культуру в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное

воспроизведение речи определяется знанием социальной и культурной жизни говорящих на данном языке.

Картина мира, окружающего носителей языка, формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления. Из этого следует, что без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения.

Изучающему иностранный язык студенту следует быть крайне осторожным с употреблением нового иностранного слова, эквивалентного родному, ведь за ним стоит понятие, а за понятием – предмет или явление реальности мира. А это – мир другой страны, иностранный, чужой. В процессе производства речи, говорения и письма, вопрос *словоупотребления* становится крайне важным, ярко высвечивая проблему культурного барьера, культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка. Ведь для распознавания значения слова в тексте, произведенном кем-то, а также для воспроизведения текста самому, важно не только значение слова, но и то, что за этим словом стоит, о предмете-понятии (*thing meant*), о его функциях в мире, где данный язык используется в качестве вербального средства общения.

Выявление круга проблем обучения активным навыкам пользования языком – письму и говорению, то есть производству речи, становится возможным только с позиции рассмотрения, сопоставления и анализа двух и более языков.

Таковыми проблемами становятся проблемы лексической сочетаемости слов в речи, проблемы коммуникативного синтаксиса и многие другие [6].

Что касается преподавания иностранных языков в России, логичным становится в процессе обучения вовлечение сопоставлений с родным языком и культурой, что, в свою очередь, тесно связано с русистикой.

Само же сопоставление становится важнейшим условием оптимизации и развития преподавания иностранных языков, русского языка и английского как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова М., Рус. яз., 1980.
2. Карр Д.К., Илз Ф. Учебные материалы для среднего уровня обучения. Рабочая книга. М., 1990.
3. Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам., М: МГУ, 1971.
4. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии // Актуальные проблемы филологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012, С.98-101.

5. Яровой И., Чибисова О.В. Национальный характер и межкультурная коммуникация // Международный журнал экспериментального образования. 2001. №8. С.155-157.

УДК 159.9.37.0153

Л. П. Павлова
(Беларусь, Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, формирование, диалог культур, иноязычная культура, иностранный язык, студенты.

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции у студентов в процессе преподавания иностранного языка. Раскрывается сущность понятия «межкультурная компетенция». Анализируются различные подходы к определению данного понятия. Делается вывод, что для участия в межкультурном общении необходимо знать особенности культуры страны изучаемого языка. Наличие у студента межкультурной компетенции способствует успешному участию в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

L. P. Pavlova
(Belarus, Minsk)

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Key words: intercultural communication, intercultural competence, formation, dialogue of cultures, foreign culture, foreign language, students.

The article deals with the problem of the formation of intercultural competence of students in the process of teaching a foreign language. The essence of the concept of "intercultural competence" is revealed. Different approaches to the definition of this concept are analyzed. It is concluded that in order to participate in intercultural communication it is necessary to know the peculiarities of the culture of the country of the studied language. The student's intercultural competence contributes to the successful participation in intercultural communication and dialogue of cultures.

Актуальность темы статьи обусловлена следующим:

- расширением и качественным изменением характера международных контактов во всех сферах деятельности и превращением Республики Беларусь в открытое общество;
- в связи с этим существенным повышением интереса к изучению иностранного языка;
- ориентированием системы образования Республики Беларусь на вхождение в мировое образовательное пространство;
- реализации в Республике Беларусь действующей компетентностной модели образования, согласно которой целевые ориентиры подготовки выпускника высшего учебного учреждения связаны с решением задачи формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в тесной взаимосвязи с развитием его академических и социально-личностных компетенций.

На современном этапе отношение к преподаванию иностранного языка существенно изменилось. Целью стало не вооружение человека определенной суммой базовых знаний по иностранному языку, а формирование умения самостоятельно воспринимать и осваивать новые знания, новые формы и виды деятельности. Причем в центре внимания педагога находится не система языка, а развитие личности обучаемого, способной и готовой к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, ставится цель сформировать у студента как коммуникативные, так и иноязычные межкультурные компетенции.

Под иноязычными межкультурными компетенциями понимаются компетенции особой природы, основанные на знаниях и умениях, способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для общающихся значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения.

Следовательно, на первый план выходит межкультурная составляющая комплекса предназначенных для формирования у обучаемых компетенций, необходимых для активной иноязычной межкультурной коммуникации, направленной на обеспечение естественной интеграции культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации.

Необходимость формирования межкультурных компетенций у студентов как достижение одной из познавательных целей в обучении их иностранному языку требует поиска новых способов и возможностей выхода в реальный межкультурный контекст общения с представителями культуры изучаемого иностранного языка, взаимодействия студентов с носителями иностранного языка.

Проблема исследования состоит в том, что, с одной стороны, сегодня никто не сомневается в необходимости практического формирования у студентов иноязычной межкультурной компетенции, а с другой стороны,

теория и методика формирования данной компетенции недостаточно разработаны.

Целью настоящей статьи является выявление особенностей иноязычной межкультурной компетенции и ее формирования у студентов в процессе преподавания иностранных языков.

Объектом исследования выступает иноязычная межкультурная компетенция, формируемая у студентов в условиях преподавания иностранного языка в системе высшего профессионального образования.

Под образовательной компетенцией мы, вслед за А.В. Хуторским, понимаем «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности» студента, на которые он опирается при осуществлении лично и социально-значимой продуктивной деятельности по отношению к субъектам реальной действительности». В свою очередь, под компетентностью автор понимает «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [11, с. 62].

Иноязычная межкультурная компетенция, по мнению исследователей, представляет собой:

– совокупность знаний о родной и иноязычных культурах; умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику (Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей) [8, с. 5];

– «позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп» [3] умение учитывать нормы и ценности в культурах на основе наличия определенных знаний, умений и навыков, личностных качеств, сформированных в процессе приобретения практического опыта в ситуациях межкультурных контактов (Т.Г. Грушевицкая) [4, с. 113];

– компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только медиатору культур - языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного (Г.В. Елизарова) [5, с. 236].

– способность личности успешно контактировать с представителями разных культур, с осознанием при этом своей культурной принадлежности (П.В. Сысоев) [10];

– способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность. Внимание также может уделяться психологическим сторонам процесса коммуникации без связи с одной или разными лингвокультурами (Н.Д. Гальскова) [1, с. 9];

– «совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, необходимых для достижения взаимопонимания» (А.П. Садохин) [7];

– определенный набор нескольких видов общих знаний, разделяемых коммуникантами, которые состоят из знаний собственно символической системы и знаний об устройстве внешнего мира, включающих личный опыт участника межкультурного общения, базовые, фундаментальные знания о мире, которыми владеют все люди, и знания, которыми обладает каждый человек вследствие его принадлежности к различным национальным, этническим, социальным, религиозным, профессиональным и другим группам (Т. Персикова) [6, с. 210].

Таким образом, межкультурная компетенция выступает в качестве показателя владения человеком иностранным языком.

Представим себе сам процесс общения, когда собеседником является представитель другой страны, соответственно, другой культуры, со своими обычаями, традициями, представлениями о материальной и духовной жизни, со своей национальной этикой и правилами общения, которые далеко не всегда совпадают с теми, которые приняты в иных странах.

Владение иностранным языком предполагает реализацию этого умения на практике. В современных условиях развития общества нередки ситуации, когда человек оказывается вовлеченным в процесс общения с представителями других культур. При этом успех общения непосредственно зависит от «культурно обусловленной взаимной коммуникативной компетентности» участников общения, межкультурной коммуникации. В случае, когда коммуникативная компетентность значительно отличается, это может сказаться на ходе и результате коммуникации. В процессе межкультурной коммуникации участники имеют возможность выразить «внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают относительно друг друга». Исходя из этого, Т. Персикова полагает, что для того, чтобы межкультурная коммуникация была успешной, коммуниканты должны не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, хорошо знать иноязычную грамматику, но и формировать в себе межкультурную компетенцию [6, с. 191].

Многие социологи (Ю.М. Емельянов, СЮ. Головин, А.В. Петровский и другие) полагают, что основу иноязычной межкультурной коммуникации составляют особенности личности индивида в целом, в единстве его чувств, мыслей и действий, разворачивающихся в социальном контексте. Овладение языком не дает нам право говорить о постижении «науки» межкультурной компетенции до тех пор, пока мы не придем к пониманию культуры, быта, нравов народа страны изучаемого языка [2].

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Межкультурная коммуникация представляет собой особый вид коммуникации – благодаря таким особенностям этого вида иноязычного общения, как принадлежность участников общения к разным культурам; осознание участниками коммуникации культурных отличий друг друга.

2. Способность личности к восприятию и пониманию культурных ценностей другого народа, язык которой человек изучает, содействует становлению его как хорошего специалиста, поскольку этот человек расширяет свой кругозор и формирует в себе толерантность, сотрудничая с представителями мирового сообщества [9, с. 188].

3. В процессе обучения иностранному языку необходимо значительное место отводить сравнению родной национальной культуры с культурой страны изучаемого языка. При этом воспитание патриотических чувств у обучаемых не должно исключать формирование у них положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке.

4. При формировании языковых и речевых умений и навыков у студентов используемые тренировочные упражнения должны носить коммуникативный характер. Здесь имеются в виду диалоговые ситуации, максимально приближенные к реальным, характерные для культуры страны изучаемого языка (например, коммуникация в отеле, магазине, в бизнесе, и т.д.); специально организованные ситуации реального общения с представителями культуры страны изучаемого языка (переписка по электронной почте, в чате, в форуме; общение по скайпу и т.д.); исследовательские и творческие проекты, связанные с изучением иноязычной культуры; анализ печатных аутентичных; просмотр фильмов на иностранном языке и т.д.

5. В центре внимания педагога в процессе формирования межкультурной компетенции должна быть поведенческая культура представителя страны изучаемого языка, в том числе правила речевого и неречевого поведения.

Список литературы

1 Гальскова Н.Д., Демина М.Г., Манукян К.М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки // Иностранные языки в школе. 2012. № 5. С. 2-11.

2. Городецкая Л. А. Межкультурная компетентность личности: экспериментальное исследование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ffl.msu.ru/img/pages/File/nauka/ vestnik/gorodeckaya_vestnik_2_2008.doc](http://www.ffl.msu.ru/img/pages/File/nauka/vestnik/gorodeckaya_vestnik_2_2008.doc) (Дата обращения: 11.02. 2018).

3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

4. Грушевицкая, Т. Основы межкультурной коммуникации: учебник для ВУЗов. М.: Юнити, 2005. 214 с.

5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://superlinguist.ru/metodika-obucheniia-inostrannym-iazykam-skachat-knig/elizarova-g-v-kultura-i-obuchenie-inostrannym-iazykam.html>. (Дата обращения: 12.01.2018).

6. Персикова Т. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. М.: Логос, 2007. – 216 с.

7. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.

8. Сергеева Н.Н., Походзей Г.В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования: монография. Екатеринбург, 2014. – 214 с.

9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов. М.: Просвещение, 2006. – 238 с.

10. Сысоев П.В. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке // Иностранный язык в школе. 2015. №1. С. 14, 20.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

УДК 372.881.1

Ю.В. Рудкая
(Россия, Челябинск)

РОЛЬ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: автономное обучение, развивающее обучение, мобильность, профессиональная траектория, учебная автономия, иностранный язык, самоконтроль.

В статье акцентируется значимость автономного обучения и образовательных технологий, ориентированных на личность студента, на его интересы, потребности. Автономное обучение является одной из технологий личностно-ориентированного обучения, которая обеспечивает самоопределение и самореализацию студента в процессе овладения иностранным языком.

THE ROLE OF AUTONOMOUS TRAINING AS A FACTOR OF SUCCESSFUL FOREIGN LANGUAGE EFFORTS

Y.V. Rudkaya
(Russia, Chelyabinsk)

Keywords: autonomous training, developing training, mobility, professional trajectory, educational autonomy, foreign language, self-control.

The article emphasizes the importance of autonomous learning and educational technologies, focused on the personality of the student, on his interests and needs. Autonomous learning is one of the technologies of personality-oriented learning, which provides the self-determination and self-realization of a student in the process of mastering a foreign language.

Изменения в образовании XXI века ориентированы на формирование компетентности, мобильности, самостоятельности, развитие и саморазвитие личности обучаемых. Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, наряду с другими основными целями и задачами современного образования выделяют:

- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека.

В соответствии с тенденциями европейского образования, отличающегося строго практико-ориентированной профессиональной направленностью, в вузах России сокращена аудиторная нагрузка студентов и увеличено время, предусмотренное на самостоятельную работу. Преподаватели высших учебных заведений испытывают потребность в

обновлении своего профессионального инструментария, поиске новых подходов к одному из основных инструментов педагогики – учебному процессу. Приоритетными становятся образовательные технологии, ориентированные на личность студента, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы обучения, которые обеспечивают высокий уровень самостоятельности обучаемых [1, 13].

Важным фактором успешности усвоения иностранного языка является формирование у студентов готовности и привычки самостоятельно работать над языком. Поэтому процесс обучения должен мотивировать студентов к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанной оценке своего речевого опыта и, в случае необходимости, осознанной его коррекции. С этой целью используют такие технологии обучения, которые бы предоставляли студентам возможность овладевать наиболее удобными и эффективными для каждого из них учебными стратегиями и использовать их как на аудиторном занятии, так и при самостоятельной работе над языком, что создало бы благоприятные условия для формирования у них способности к автономному обучению.

Задача преподавателя помочь воспитаннику стать полноценным членом общества, подготовить будущего выпускника к самостоятельной жизни. Способность брать на себя ответственность и самостоятельно управлять собственной жизнью является необходимым качеством современного человека, поэтому проблема учебной автономии занимает важную позицию в современной педагогике и актуальна на всех ступенях обучения, начиная от начальной школы и заканчивая высшим образованием.

Автономное обучение – это не дань моде. Концепция автономного обучения имеет философское и психологическое обоснование, подтверждённое новейшими данными нейробиологии: обучение – это активный процесс; роль обучающегося – не пассивна в восприятии, переработке и сохранении получаемой информации. Принципы автономного обучения были описаны в середине XVIII века и в дальнейшем разработаны П. Френе и М. Монтессори.

В современной педагогической литературе уже давно поднимается вопрос о необходимости усиления степени автономии обучающихся школ и вузов (Dr. Albert, J. J. M. Friebel, David Nunan, А.А. Леонтьев). Как показали исследования в ряде европейских стран, при переходе из средней школы в университет, от 20 до 60% вчерашних школьников не справляются с университетскими учебными задачами и показывают неудовлетворительные результаты в первую экзаменационную сессию. Основной причиной данной ситуации является то, что в школе ученики привыкли быть «ведомыми» учителем, а в университете им необходимо самим планировать свою учебную жизнь, хотя в российской высшей школе жизнь студентов более регламентирована.

Реалии современного общества заставляют воспитывать у студентов мобильность в определении своей профессиональной траектории, умение приспосабливаться к быстроменяющимся социальным условиям, а, следовательно, перестраивать процесс обучения, исходя из конкретных целей и понимая, что иностранные языки изучают не для учебной программы и экзамена, а для возможности использовать их в своей профессиональной деятельности [5, 10].

Необходимость формирования самостоятельности в студенческом возрасте рассматривается в работах В.В. Давыдова, Л.В. Жаровой, Г.Е. Ковалевой и др. В ряде источников (А.А. Вербицкий, Т.И. Шамова и др.) подчеркивается возможность повышения качества обучения за счет применения самостоятельной работы в учебном процессе [2, 3].

Кроме того, изучение психолого-педагогической литературы показало, что в науке разработаны вопросы самообразования личности (А.Я. Айзенберг, В.С. Ильин, Г.Н. Сериков, А.К. Громовцева и др.), раскрыты аспекты проблем учения и самостоятельной работы студентов (С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский, А.В. Усова и др.), вопросы индивидуализации и дифференциации обучения (И. Унт, Г.К. Селевко, Ю.М. Орлов и др.), сущность понятий «самообучение», «готовность к самообучению» (М.Г. Гарунов, Е.И. Еремина, Г.М. Коджаспирова, П.И. Пидкасистый, Ю.Г. Репьев, Л.М. Фридман и др.). Однако наиболее комплексно проблема организации самостоятельной работы личности в процессе обучения исследуется в трудах зарубежных ученых Б. Андрэ, Ф. Бенсона, П. Воллера, Д. Литтла, С. Френе, А. Олека, Л. Порше, которые изучают самостоятельную работу студентов в контексте технологии автономного обучения. Такой подход интересен в преломлении к предмету «иностраный язык» и сегодня активно разрабатывается российскими учеными А.Е. Капаевой, Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной и др.

Так, Н.Ф. Коряковцева предлагает обратить внимание на теорию развивающего обучения. В рамках этой теории рассматривается концепт «субъектность». Проведя сопоставительный анализ, Н.Ф. Коряковцева приходит к выводу о том, что в рамках теории развивающего образования субъектность, как цель образования, во многом сходится с понятием «учебной автономии», предложенного А. Олеком и Д. Литтлом. Субъектность, согласно Н.Ф. Коряковцевой, это категория, которая формируется в процессе развития личности и характеризуется определенным уровнем независимости, самостоятельности [7].

И.Д. Трофимова рассматривает автономию обучающегося как проявление высшего уровня самостоятельности, как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего речевого и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения в различных образовательных контекстах [12].

В трактовке, предложенной Е.Н. Солововой [11], подчеркивается значимость сотрудничества преподавателя и обучающегося: учебная автономия предполагает «равную/разделённую ответственность обучающихся и педагогов за результаты учебного труда».

Е.А. Насонова среди важных характеристик учебной автономии выделяет мотивационный компонент и дает следующее определение понятия учебной автономии: учебная автономия – это «желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах» [8].

В целом, отечественные исследователи сходятся во мнении относительно того, что автономия является индивидуальным свойством личности. Е.Е. Бухтеева и О.И. Кравец под учебной автономией понимают «личностную характеристику молодого человека, которая включает определенные свойства, такие как активность, свобода выбора, принятие ответственности, способность к саморегуляции, к самоуправлению» [4].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что на настоящий момент учеными предложено описание сущности понятия «учебная автономия» и доказана необходимости ее формирования. Тем не менее на современном этапе недостаточно подробно освещён вопрос о том, как формировать учебную автономию в процессе обучения иностранному языку.

Автономное обучение – это одна из технологий личностно-ориентированного обучения, которая обеспечивает самоопределение и самореализацию ученика в процессе овладения иностранным языком. Технология автономного обучения основана на использовании различных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения и взаимодействия обучающихся в группе с целью решения коммуникативных задач.

Технология предусматривает различные формы обучения: диалогическую, полилоговую, групповую, игровую [6, 9].

Результатом процесса обучения в режиме автономии является постепенное накопление личностного опыта взаимодействия с иностранным языком. Составным элементом самообучения выступает самоконтроль.

Самоконтроль является важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности студентов, их проблемы, отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы.

Введение элементов автономного обучения в процесс преподавания иностранного языка означает частичный отказ от общепринятых форм обучения. Одним из основных принципов обучения является ответственность студентов за собственное обучение. Соответственно, изменяется и роль преподавателя: он в меньшей степени даёт знания, в большей - облегчает процесс обучения тем, что подсказывает учебные стратегии с целью

оптимальной организации учебного процесса. Учитель берёт на себя роль организатора, или менеджера («manager of learning resources») [14].

Ограничение или полное отсутствие автономии студента противоречит новой парадигме образования, где одним из основных постулатов является требование к формированию готовности выпускников к самостоятельному решению профессиональных проблем.

Список литературы

1. Андарало А.И, Шилова Е.С. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете // Адукация і выхавание. 2002. №10.

2. Бароненко Е.А., Белова Л.А. Основные аспекты организации самостоятельной работы на факультете иностранных языков в соответствии с новым образовательным стандартом: Наука и образование в современном мире: сб. статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Уфа, 2014. С. 46-51.

3. Бароненко Е.А., Белова Л.А., Слабышева А.В., Орлова И.А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №3. С. 14-20.

4. Бухтеева Е. Е., Кравец О. И. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии // Среднее профессиональное образование. 2014. № 12. С. 38-40.

5. Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Власенко О.Н., Зникина Л.С. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: межкультурно-аксиологический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №6. С. 33-39.

6. Быстрой Е.Б., Райсвих Ю.А. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды как одного из педагогических условий формирования аксиологической направленности будущего учителя // Современные тенденции развития образования и культуры в общеевропейском контексте: сб. материалов международной научно-практической конференции в рамках Года Германии в России 2012-2013. Челябинск, 2013. С. 149-155.

7. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2001. № 1. С. 9-14.

8. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2009. №4. С. 38-42.

9. Райсвих Ю.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Интерактивная дидактико-коммуникативная среда как технология подготовки бакалавров

(студентов педагогического вуза) к межкультурному взаимодействию в евроконтексте // Инновационные технологии научного развития: сб. статей международной научно-практической конференции. Уфа, 2016. С. 179-183.

10. Секреты педагогического мастерства: монография / О.И. Бебина, И.А. Бердникова, Б.А. Борисов и др. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС Изд-во «СИБПРИНТ», 2009. 240 с.

11. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: Глосса-Пресс, 2004.

12. Трофимова И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Улан-Удэ, 2003.

13. Штыкова Т.В., Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А. Сотворческое взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе технологии кооперативного обучения иностранным языкам // Наука в современном обществе: Закономерности и тенденции развития. 2016. С. 208–212.

14. Little D. *Autonomy in Second Language Learning*. Muenchen: Hueber, 1999. – 377 p.

УДК 378.792

Е.В. Семенова, А.Р. Жамалова
(Россия, Лесосибирск, Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ, ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ УЧЕБНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ТЕАТРА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ

Ключевые слова: театральная педагогика, учебный студенческий театр на английском языке, театр «Глобус», нетрадиционные формы контроля учебного процесса

В статье рассматривается проблема использования театральной педагогики в образовательном процессе педагогического вуза.

E. V. Semenova, A. R. Zhamalova
(Russia, Lesosibirsk, Krasnodar)

FEATURES, OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF STUDENT'S ENGLISH THEATER AS MEANS OF LEARNING AND CONTROL

Keywords: theater pedagogy, educational student theater in English, theater "Globus", non-traditional forms of educational process and control

The article deals with the problem of using theatrical pedagogy in the educational process of a pedagogical university.

Термин «театральная педагогика» не однозначен, несмотря на внешнее «простоту» и разработанность его составляющих. Сложность расшифровки понятия связана с тем, что «театр» и «педагогика» относятся к разным областям общественной, социальной, духовной жизни и профессиональной деятельности. Театр (и все, что с ним связано) представляет собой сферу развлечения для зрителя и профессиональную деятельность для создателей спектакля (режиссера, актеров и пр.) Театр не ставит перед собой цель «переделать» зрителя, воспитательная функция театра зачастую скрыта или вообще отсутствует. Педагогика же предполагает «переделку» людей, чаще всего подрастающее поколение. Театр предполагает эмоциональное воздействие на зрителя, при этом обратная связь здесь практически отсутствует. По окончании спектакля его создателей менее всего интересует и волнует, какое воздействие оказал спектакль на зрителей, в педагогической деятельности обратная связь необходима, поэтому высшим пилотажем педагогического мастерства считается сотворчество учителя и обучающегося. Отсюда театр и педагогика имеют разные цели: в театре все подчинено спектаклю, в педагогической деятельности целью выступает взаимодействие взрослых и обучающихся, их совместная деятельность. Соответственно целям разнятся содержание и средства.

Вместе с тем, «объединившись», эти две сферы дали новый импульс для развития и театра, и педагогики как науки и практики.

Цель настоящей статьи – проанализировать особенности, возможности и ограничения учебного студенческого театра на английском языке как варианта использования феномена театральной педагогики в педагогической деятельности в качестве средства обучения и контроля.

Объект исследования – подготовка бакалавров в системе педагогического образования, предмет – использование средств и приемов театральной педагогики для подготовки будущих учителей иностранного языка.

Раскроем подробнее сущность учебного театра в сравнении с профессиональным.

Мировая театральная практика имеет в своем арсенале определенный «набор» театральных школ, которые зарекомендовали себя безусловными авторитетами в профессиональной подготовке актеров. К ним относится система Станиславского, биомеханика Мейерхольда, театр Брехта, театральная школа Вахтангова и ряд других. Отдельно и в совокупности они создают блестящую основу для профессиональной подготовки актеров. Эти и другие системы предъявляют высочайшие требования к начинающим актерам, у которых, как правило, высокая мотивация, амбициозность и желание посвятить себя театру.

В непрофессиональном театре могут быть задействованы элементы любой из выбранных режиссером театральной системы, но здесь принципиально меняется суть участия всех, кто приходит в такой театр. Для них участие в спектакле не является профессиональной доминантой, все, что происходит в непрофессиональном театре это скорее возможность решить какие-то свои важные личные проблемы: преодоление страха перед аудиторией, волнения перед выступлением, формирование умения сопереживания, чувства «ансамбля» и др.

Докажем это на примере учебного студенческого театра на английском языке «Глобус» Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета. Театр существует с 2009 г., за это время было поставлено 15 спектаклей. Все студенты специальности и профиля «Иностранный язык» участвовали в спектаклях, получив при этом разнообразный опыт написания сценариев, участия в спектаклях, создания совместного театрального проекта. Круг компетентностей, которые формируются в подобных социальных практиках, достаточно широк. Обратная связь осуществляется с помощью сочинений и эссе рефлексивного характера, которые участники спектаклей и зрители составляют для дальнейшего анализа. Опыт деятельности учебного театра «Глобус» представлен в публикациях [4; 5; 6].

Причины, по которым студенты приходят в театр, как мы указывали выше, самые разнообразные, но мотив «быть на сцене, чтобы играть» практически отсутствует. В качестве подтверждения приводим отрывок из сочинения студентки А., где она описывает мотивы, приведшие ее в «Глобус».

«...обучаясь на первом курсе языкового вуза, одноклассники предложили мне посещать студенческий театр «Глобус». Сцена всегда привлекала меня, но была сложность - все постановки велись на английском языке. Необходимо было проживать на сцене роль не русского актера, а зарубежного; постоянные репетиции, чтение и заучивание аутентичных текстов на языке, придумывание декораций, костюмов, подбор музыки, разучивание песен и танцев - все это, казалось, непосильной задачей для ребят 16-17 лет. Но сплоченная и слаженная работа коллектива, грамотная режиссура и постановка руководителя, любовь зрителя помогли избавиться от всех трудностей. Мы перестали бояться «языковых барьеров» при общении на английском языке, благодаря новым спектаклям шло обогащение словарного запаса, развивались навыки монологической, диалогической речи, улучшались навыки аудирования. Кроме того, при участии в спектаклях на английском языке происходило создание положительной мотивации, познавательной активности; воспитание ценностного отношения к творческой деятельности, а также к ее продуктам; формирование психологических свойств и качеств личности, актуальных для творческой деятельности; развитие чувства ответственности за результат».

Уже сам статус театра «учебный» задает параметры деятельности, которая предполагает, помимо оказания помощи в решении личностных проблем, создание условий для обучения студентов предметной области избранного профиля. В нашем случае это иностранный язык, следовательно, руководитель театра должен ставить перед участниками задачи улучшения языковых навыков, расширения кругозора, включения их в широкий контекст иной культуры и пр.

Кроме собственно учебных целей руководитель такого рода театра ставит воспитательные задачи, наиболее важной является создание условий для возникновения единой команды при подготовке спектакля и ансамбля во время сценического действия. Не менее важны личностные проблемы участников, которые, как правило, успешно решаются, поскольку включаются такие важные механизмы как мотивация, «открытие» в себе новых способностей и др.

Немаловажным фактором успеха учебного театра является выбор репертуара. Наш опыт показал, что самым оптимальным вариантом является подбор контента, который актуален для студентов. При этом изначальным материалом может быть любое драматическое произведение. Например, известная детская драматическая сказка С.Я. Маршака «12 месяцев» была интерпретирована как калейдоскоп праздников Великобритании «TheBritishYear» [1]. Активное участие студентов в создании сценария такого представления обеспечило успех и интерес к нему со стороны участников и зрителей. Драматургической основой спектакля может стать «набор» произведений отечественной и англоязычной классики, как это произошло при подготовке спектакля «Литературная гостиная в английском стиле» [2].

Наш опыт показал, что для выбора контента наиболее эффективна проблематика, которая актуальна для студентов. Так, в спектакле «Чайка Джонатан Ливингстон. Выборы, которые мы делаем» [7] для студентов оказалась чрезвычайно важна проблематика притчи Ричарда Баха, по мотивам которой был поставлен спектакль: столкновение принципиально разных жизненных позиций героев притчи, противостояние личности и толпы, конфликт между духовными и материальными потребностями. Приводим мнение одного из участников спектакля:

«...я скромный и немного застенчивый человек, но игра в театре помогает мне раскрыться и преодолеть свои слабые стороны. Театр привлекает меня тем, что там я могу попробовать себя в разных образах. Этот спектакль понравился мне тем, что там я смогла сыграть злодея (ведь даже великие актеры когда-то играют отрицательных персонажей) «Чайка» очень сильно задала меня своей темой, которая всегда меня волновала. Конечно, в моей игре были недочеты, но это даже хорошо, ведь я смогу научиться чему-то новому и преодолеть свои недостатки».

Как в любом театральном действии, в учебном театре важна роль режиссера, который работает с готовым текстом пьесы либо создает сценарий

сам. Тогда здесь актуализируется творческая составляющая всего спектакля, четко прорисовывается сценография и драматургия образов, идут поиски саундтрека и декораций. Словом, в данном случае реализуется деятельность по созданию целостного спектакля. Но, как показал наш опыт, задачи могут быть заметно сужены, и тогда многое можно дать на откуп самими студентам. Поскольку театр носит название учебного, то задачи спектакля могут быть ограничены работой над языковым материалом. В данном случае спектакли учебного театра логично вписываются в контекст нетрадиционных форм обучения и особенно проверки знаний и уровней сформированности компетентностей. Докажем это на примере спектакля «MyFairLady», который был заявлен как одно из заданий на экзамене по практической фонетике для студентов 2 курса направления «Педагогическое образование», профиль «иностранный язык» в 2018 г. Студенты нашли оригинальный вариант передачи содержания известного мюзикла: они перенесли действие в наше время и построили его на основе диалогов Элизы Дуллитл с ее внучкой. Недовольная неправильной речью представительницы молодого поколения, Элиза рассказывает ей историю о том, как когда-то профессор Хиггинс научил неграмотную цветочницу красиво говорить, привил ей манеры настоящей леди, по сути, сделал ее другим человеком. Диалоги прерываются сценами из воспоминаний Элизы, которые соотносятся с содержанием известного мюзикла. Студентам нужно было, помимо вхождения в роль и выстраивания драматургии образа, овладеть речевыми особенностями лондонского просторечного диалекта кокни и правильного английского в различных стилевых характеристиках, что стало для них определенным этапом развития их речевой компетентности. Кроме того, существенным результатом участия в такой форме экзамена для студентов стало формирование у них навыков самостоятельности и ответственности. При проведении рефлексии после этой части экзамена студентам было предложено ответить на вопрос: «Чему меня научила работа над этой частью экзамена?» Приводим некоторые ответы.

«...Любая творческая работа развивает нас со всех сторон. Это не только актерская игра. Это составление своей роли, подбор слов своего персонажа... Это работа с интонацией, со стилем, который будет использовать твой персонаж... помимо всего, это работа в команде, чтобы свести все усилия в единый организм и создать единый спектакль...»

«...Работа над этой частью экзамена научила меня самостоятельности. Каждый работал над своей частью спектакля, но подстраивался под общую концепцию...»

«...Работа в команде – всего трудно для меня. Я привыкла отвечать за себя, и вначале мне было трудно репетировать некоторые вещи...Но после обсуждения и распределения обязанностей мы просто доверились друг другу, и никто не подвел ни себя, ни группу...»

«...Лично для меня это была хорошая практика по фонетике...»

«...Я считаю, что эта работа сплотила наш коллектив еще сильнее. Каждый человек был с головой погружен процесс работы. Это вид деятельности развил в нас новые способности, разнообразил учебный процесс...»

«...Работа над этой частью экзамена научила меня большей ответственности, потому что все держалось на наших плечах, все делали сами. Это один самых важных уроков в жизни, и, несомненно, он пригодится нам в будущей жизни и в будущей профессии...»

«...Постановка спектакля научила меня улучшить самоорганизованность и самоконтроль. Я стала еще более самостоятельной. У меня улучшился английский, я вынесла для себя много нового, интересного и полезного. Поняла, что такое «кокни», какие отличия он имеет от правильного английского...»

Анализ проведенного экзамена еще раз убедил нас в том, что нетрадиционные формы проведения экзамена имеют явные преимущества перед традиционной формой уже потому, что в них имплицитно заложены задачи, способствующие формированию комплекса компетентностей, чего практически невозможно достичь при организации форм контроля в традиционном виде. Учебный театр в этом смысле – яркое тому подтверждение.

Вместе с тем, в любительском театре подобно учебному театру «Глобус» есть ограничения, которые, на наш взгляд, исходят из природы такого рода театра. Спектакль в учебном театре, не являясь целью, «проживает» очень кратковременную жизнь: премьеры, два-три спектакля для обучающихся школ города, участие в театральном фестивале. Короткая жизнь спектакля обусловлена еще и кратким сроком обучения студентов в вузе. Но в то же время эти объективные параметры заставляют не «заставаться» режиссеру-руководителю театра и максимально использовать все возможности для личностного и творческого роста участников театра.

Подведем итоги. Учебный студенческий театр на английском языке представляет собой своеобразную социальную практику, в ходе которой у будущих бакалавров формируются компетентности, необходимые в их будущей профессиональной деятельности. Учебный театр в педагогическом вузе имеет свою специфику и обладает большими возможностями. Ограничения деятельности такого театра могут стать его преимуществами при соблюдении условий творческого и личностного роста и мобильности состава, постоянного мониторинга работы театра, выбора контента, актуального для студенческой молодежи и использования театра как нетрадиционной формы контроля. Участие в учебном театре формирует креативные способности студентов, необходимость которых актуализирована в официальных документах [3].

Список литературы

1. Двенадцать месяцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=n9vPsunDXIQ&feature=youtu.be> (дата обращения: 10.02.2018).
2. Литературная гостиная в английском стиле [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=xСх67ajlgJo> (дата обращения: 10.02.2018).
3. Семенова Е.В., Жамалова А.Р. ФГОСы и креативность: пути реализации // Проблемы иноязычного образования: теория и практика. Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: Сибирский федер. ун-т, 2015. С.66-74.
4. Семенова Е. В., Семенов В. И. Многофункциональность деятельности учебного студенческого театра на английском языке в системе подготовки бакалавров в педагогическом вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2313.htm> (дата обращения: 10.02.2018).
5. Семенова Е.В., Семенов В.И. Развивающие возможности учебного студенческого театра на английском языке в педагогическом вузе // Фундаментальные исследования. 2014. №9. С. 268-273.
6. Семенова Е.В., Семенов В.И. Учебный студенческий театр на английском языке в педагогическом вузе в контексте событийной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/> (дата обращения: 10.02.2018).
7. Чайка Джонатан Ливингстон. Выборы, которые мы делаем. https://www.youtube.com/watch?v=_wljQO4mEhs дата обращения: 10.02.2018).

УДК 81.11

Сун Даньдань
(Китай, Ляочэн)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИМАГОЛОГИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Ключевые слова: имагология, лингвистическая имагология, образ страны.

В статье на основе краткого обзора научных публикаций по лингвистической имагологии рассматриваются некоторые дискуссионные вопросы этого нового научного направления: вопрос об объекте и предмете лингвоимагологии; вопрос о ее научном статусе в современном гуманитарном

знании; вопрос о сущности и методике лингвоимагологического анализа дискурса (текста). Отмечается перспективность лингвоимагологических исследований в современной геополитической ситуации.

Song Dandan
(China, Liaocheng)

LINGUISTIC IMAGOLGY AS A DIRECTION OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH: REVIEW OF LITERATURE

Key words: imagology, linguistic imagology, national image.

In the article, on the basis of a brief review of scientific publications on linguistic imagology, some debatable questions of this new scientific trend are considered: the question of the object and subject of linguoimagology; the question of its scientific status in contemporary humanitarian knowledge; the question of the essence and methodology of the linguoimagological analysis of discourse (text). The prospects of linguoimagological research in the modern geopolitical situation are noted.

С развитием науки и техники и популяризацией средств массовой информации в современном глобализирующемся мире межкультурная коммуникация и сотрудничество между различными странами и народами в разных областях (политической, экономической, культурной и т. д.) становятся все более тесными. Вот почему важным является понимание образа другой страны и образа своей страны в восприятии других. Образ другой страны или другого народа, создаваемый языковыми / речевыми средствами, изучает лингвистическая имагология, в рамках которой выполняется наше исследование.

Лингвистическая имагология является новым направлением современных научных исследований, которое сформировалось на стыке гуманитарных наук (об этом пишут в работах: [4, 8, 12, 15 и т. д.]), однако не решенными остаются дискуссионные вопросы об объекте, предмете ее исследования и специфике применяемых методов. Поэтому обзор публикаций в области лингвоимагологии представляется нам актуальным.

Целью статьи является рассмотрение основной проблематики лингвистической имагологии путем анализа научных публикаций в этой области исследований.

В качестве основного метода исследования послужил аналитико-описательный метод, являющийся традиционным для лингвистики. В результате исследования мы пришли к следующим результатам.

Анализ изученной научной литературы позволяет нам выделить следующие дискуссионные вопросы, связанные с осмыслением понятия и сущности лингвистической имагологии.

1. Вопрос об объекте и предмете лингвистической имагологии.

Исследователи по-разному понимают объект и предмет лингвоимагологии. В качестве объекта лингвоимагологии называют:

а) оценки того или иного языка, их связь с внеязыковыми стереотипами и установками: «Объектом лингвистической имагологии являются всевозможные оценки того или иного языка или его элементов как извне, так и самими носителями» [17, с. 293],

б) стереотипы носителей языка: «Лингвистическая имагология призвана изучать стереотипы, с которыми носители одного языка относятся к другому языку или же к "чужим" формам языка собственного» [2, с. 5-6];

в) образ того или иного государства и/или народа, отраженный в конкретном дискурсе: «Лингвистическая имагология – раздел науки об образе, изучающий языковые особенности формирования и функционирования образа того или иного государства в конкретном дискурсе» [9, с. 28]; «одно из направлений современной лингвистики, которое изучает языковые / речевые особенности формирования и функционирования образа того или иного государства или народа в конкретном дискурсе» [11, с. 10].

г) формируемый вербальными средствами имидж, в том числе имидж той или иной личности: «...в аспекте лингвистической имагологии под имиджем понимается набор дифференциальных признаков, намеренно вводимых в речевой обиход для формирования стереотипного представления о личности и обладающих потенциалом воздействия. Представляется, что именно формирование и функционирование имиджа как носителя языкового инструментария воздействия, убеждения и манипуляции является основной проблематикой лингвистической имагологии» [8, с. 58], рассматриваемой как междисциплинарное направление в рамках имагологии или имиджелогии [8, с. 56].

Имидж личности, формируемый с помощью вербальных средств, Т.А. Кожевникова относит в лингвоимагологии, вероятно, потому, что имиджелогия трактуется как дисциплину о технологиях формирования любого образа, в частности формирования публичного имиджа [14], а ее предметом называют «технология создания благоприятного имиджа личности (субъекта, индивида)» [9, с. 29].

В отличие от приведенных выше точек зрения, есть мнение, что лингвистическая имагология изучает «вербальное воплощение образа народа или страны в языковом сознании представителей *другого* народа или страны» [7, с. 182]; «предметом лингвистической имагологии является изучение образа *другой* культуры, *другого* народа, этноса, что закреплено в языковой форме (в литературе, драматургии, поэзии, эссеистике, путевых заметках и т. п.) и отражает коллективные (в форме мифов, стереотипов), групповые или индивидуальные представления» [3, с. 63] (курсив наш. – С.Д.). Акцент на изучении образа чужого связан с тем, что понятие имагологии обычно определяется как «сфера исследований в разных гуманитарных дисциплинах,

занимающаяся изучением образа «чужого» (чужой страны, народа и т. д.) в общественном, культурном и литературном сознании той или иной страны, эпохи» [4, с. 251]. Таким образом, вопрос о предмете лингвоимагологии тесно связан с осмыслением ее научного статуса.

2. Вопрос об определении научного статуса «лингвистической имагологии»

А.Р. Ощепков справедливо пишет, что «статус имагологии в современном гуманитарном знании не вполне определен. Одни исследователи рассматривают имагологию как теоретическую или историко-литературную дисциплину в рамках литературоведения или исследование устойчивых образов (имиджей) чужого, другого (по этнической, культурной и языковой принадлежности), объективированных в литературных текстах, другие – как раздел исторической науки, исследующий те представления о другом народе или стране, которые складываются в общественном сознании той или иной страны на определенном историческом этапе, третьи – как ответвление культурологии или социологии, исследующих представления участников культурного диалога друг о друге, четвертые – как технологию создания имиджей» [4, с. 251].

«Источниками» имагологии, по мнению ученых, являются «язык, культура (и массовая, и элитарная), различные виды искусства, литература, фольклор, данные семиотики, этнолингвистики, этнопсихологии, этнографии, этнологии, культурологии, истории, политологии и др.» [13, с. 31]. На этом основании выделяют виды имагологии: литературоведческую, историческую, культурную, социальную, литературную, фольклорную, лингвистическую, политическую и др. имагологии. Однако есть мнение об условности разграничения этих видов имагологии, поскольку «любое исследование образа "другого" требует анализа явлений в широком историко-культурном контексте, и по сути осуществляется на стыке целого ряда гуманитарных дисциплин» [1, с. 5].

Одни ученые считают, что лингвистическая имагология относится к общей имагологии [1, с. 5]; другие рассматривают ее как направление в рамках филологической имагологии, которая «исследует способы актуализации, воплощения и рецепции образов с различных точек филологического зрения и на различном материале» и в рамках которой выделяют также художественную и фольклорную и литературоведческую имагологии [15, с. 226].

3. Вопрос о методике лингвоимагологических исследований.

Поскольку лингвистическая имагология характеризуется междисциплинарностью, некоторые ученые считают, что «методами и инструментарием имагологического исследования являются методологические подходы целого ряда наук филологического и общегуманитарного цикла: культурология, этнопсихология, антропология,

фольклористика, литературоведение, лингвистика, лингвостилистика, концептология, лингвокультурология» [15, с. 255].

Основой для проведения лингвоимагологического анализа дискурса, по мнению Т. А. Кожевниковой, являются признаки оценочности, метафоричности, стилистической маркированности, стереотипности, разделений на «свой-чужой» и др. [8, с. 60]. Так «оценочность реализуется в целом ряде лингвистических приемов» [9, с. 24], которые «в высшей степени разнообразны, варьируясь от прямых эксплицитных до скрытых, имплицитных»:

- употребление слов и словосочетаний с оценочным значением, а также с отрицательными или положительными коннотациями;
- манипуляции идеологически-модальной лексикой;
- использование различных стилистических приемов: сравнений, метафор, анафор, аллюзий и т.п.;
- особое синтаксическое построение фразы: порядок слов, вопросы, повторяющиеся синтаксические конструкции [9, с. 24].

Оценка страны и народа «...дробится на оценку животного и растительного мира, природы, географических особенностей, социального устройства, этнической специфики, культуры и науки» [6, с. 143], Л.П. Иванова учитывает, что «оценка других народов реализуется языковыми единицами всех уровней иерархии языка, а также за счет прецедентных феноменов и средств интертекстуальности» [5, с. 74]. Она отмечает, что оценка страны и народа имеет субъективный характер: «оценка характеризует оцениваемое, но в большей мере оценивающего» [6, с. 143].

О методе лингвоимагологии Л.П. Иванова пишет, что объединяет приёмы описательного, сравнительного и сопоставительного» анализа [6, с. 144], а «сопоставительная часть предполагает, с одной стороны, сопоставление взаимного видения, с другой стороны, взаимооценку представителей разных народов, находящихся в одно и то же время в одном месте» [5, с. 75]. Материалом для лингвоимагологического анализа служит фольклор, художественные тексты, эпистолярные, мемуары, публицистика, тексты СМИ [5, с. 75].

А.В. Зеленин считает, что «комплексный характер» [3, с. 63] лингвистической имагологии «требует привлечения языковых данных из разных источников» [3, с. 63], и оценка образа чужого может быть рассмотрена на уровнях: «1) массового (коллективного) восприятия; 2) групповой оценки; 3) индивидуального отношения» [3, с. 64].

Как видим, вопрос о методах и приемах лингвоимагологических исследований нельзя считать решенным.

Таким образом, существование различных точек зрения на сущность лингвоимагологии свидетельствует о необходимости легитимизации этого научного направления, терминологический аппарат которого находится в стадии становления.

Список литературы

1. Андрейчева М.Ю. Образы иноверцев в повести временных лет: дисс. ... канд. исторических наук. Москва, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hist.msu.ru/Science/Disser/Andreycheva_a.pdf (дата обращения: 5.11.2017).
2. Бойцов М.А. Что такое потестарная имагология? // Власть и образ. Очерки потестарной имагологии / под ред. М.А. Бойцова, Ф.Б. Успенского. СПб., 2010. С. 5–37.
3. Зеленин А.В. Немцы в русской культуре (лингвистическая имагология) // Русский язык в школе . 2013. № 4. С. 63-72.
4. Ощепков А. Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. С. 251-253.
5. Иванова Л.П. Имагология как новое направление лингвистики // Мова і культура. 2012. Вип. 15, т. 6. С. 73–76. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2012_15_6_13. (дата обращения: 30.11.2017).
6. Иванова Л.П. Лингвоимагология как синтезирующее направление современного языкознания. 2013. С. 143-144. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/3> (дата обращения: 21.11.2017).
7. Иванова Л. П. О целесообразности спецкурса по лингвоимагологии в системе подготовки филолога и журналиста // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Серия «Филология. Социальные коммуникации» Том 27 (66). № 1. Ч.1. 2014. С. 182-187.
8. Кожевникова Т. А. К вопросу о лингвистической имагологии // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 1. С. 56-62.
9. Костина К. В. Аксиологический аспект языковой репрезентации образа России в современном немецком медиадискурсе : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск. 2011. – 171 с.
10. Кукарская Г.Н., Шатохина С.Н. Аутентичный текст сквозь призму лингвистической имагологии // Лингвистическая имагология сегодня: языковые образы сквозь призму ментальности и культуры. М.: Флинта: Наука, 2016. С. 246-251.
11. Ли Шуан Образ Китая в современной русскоязычной газетной публицистике: дисс. ... канд. филологических наук. Красноярск, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/67249> (дата обращения: 18.12.2017).
12. Маршуба Д.А. Проблема классификации сфер исследования в имагологии // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 532–535. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/86/16143/> (дата обращения: 21.11.2017).

13. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Rhema. Rhema. 2011. № 4. С. 31-41. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/imagologiya-kak-gumanitarnaya-distiplina> (дата обращения: 29.11.2017).

14. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. СПб.: Алетейя, 2-е изд., испр. и доп., 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://http://www.klex.ru/fib> (дата обращения: 07.12.2017).

15. Томберг О. В. Изучение литературы в контексте филологической имагологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2. С. 255–259. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-literatury-v-kontekste-filologicheskoy-imagologii> (дата обращения: 30.11.2017).

16. Чубарьян А. О. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. М.: Аквилон, 2014.

17. Шамиль Хайров. Графика как объект лингвистической имагологии. О некоторых типах эстетических и идеологических оценок дореформенной кириллицы в России до и после 1918г. // Studi Slavistici XIV. 2017. С. 293-307. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.gla.ac.uk/151991/1/151991.pdf>. (дата обращения: 18.12.2017).

18. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. – 528 с.

УДК 130.2

Н. Д. Фирер, С. А. Чаутина
(*Казахстан, Тараз – Россия, Лесосибирск*)

ЦЕНТР РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ «РАДОНЕЖ» В КАЗАХСТАНЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Ключевые слова: культура, межкультурные коммуникации, диалог

В статье рассматривается диалог культур как форма взаимодействия, понимания и оценки культурной предметности и необходимое условие бытия культуры на примере деятельности центра русской культуры «Радонеж» в Казахстане

S. A. Chautin, N. D. Firer
(*Kazakhstan, Taraz – Russia, Lesosibirsk*)

THE CENTER OF RUSSIAN CULTURE «RADONEZH» IN KAZAKHSTAN: THE DIALOGUE OF CULTURES

Key words: culture, intercultural communications, dialogue

The article deals with the dialogue of cultures as a form of interaction, understanding and evaluation of cultural subjects and a necessary condition for the existence of culture by the example of the Russian culture center "Radonezh" in Kazakhstan

Диалог был всегда основой человеческих коммуникаций. Он пронизывает всю нашу жизнь и является средством межкультурных связей, условием взаимопонимания людей. Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межнациональных, межнациональных отношений и предполагает общие культурные ценности [4].

Диалогичность культуры – необходимое условие для ее понимания. Именно в диалоге, через диалог обнаруживает она себя. М.М. Бахтин определял этот принцип как основной для существования и развития культуры: «В области культуры вневенность – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. При такой диалогической встрече

двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1, с. 354].

Традиция отношения к диалогу понималась как передача или трансляция информации в процессе коммуникации. В этой традиции оба участника процесса коммуникации являются активными, что предполагает налаживание совместной деятельности, анализирование мотивов, целей и установок вступающий в коммуникативный акт. Сутью такого процесса является совместное постижение предмета, взаимное влияние коммуникантов друг на друга. Именно в диалоге реализуются стремления сказать и быть услышанным, понять и быть понятым.

М. Бубер рассматривает диалог как взаимодействие «призывов» и «ответов», которое достигает наиболее интенсивной актуализации в сфере межкультурных коммуникаций. Именно эта сфера действия диалогического принципа лежит в основе реализации отношений призыва и ответа, потому что партнеры выступают на равных и одинаковы по своему аксиологическому статусу [3, с. 16].

Диалог культур, по В.С. Библеру, – это не диалог наличностных, исторически данных культур, а «диалог возможностей бытия культурой». Логика такого диалога – это логика трансформации одного логического мира в другой и взаимообоснование этих двух равной общности миров в точке их начала. Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений и представлений, это – всегда диалог различных культур [2, с. 299].

В современном мире становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. Тенденция к сохранению культурной самобытности подтверждает общую закономерность, состоящую в том, что человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего культурного разнообразия.

В контексте этих тенденций общественного развития становится чрезвычайно важным уметь определять культурные особенности народов, чтобы понять друг друга и добиться взаимного признания.

Взаимообмен знаниями, опытом, оценками является необходимым условием бытия культуры. При создании культурной предметности человек «превращает в предмет» свои духовные силы и способности. А при освоении культурного богатства человек «распредмечивает», выявляет духовное содержание культурной предметности и превращает его в собственное достояние. Поэтому бытие культуры возможно лишь в диалоге тех, кто создал, и тех, кто воспринимает явление культуры. Диалог культур является формой взаимодействия, понимания и оценки культурной предметности и находится в центре культурного процесса.

«Знаешь родной язык – ты богат. Знаешь чужой язык – ты вдвое богаче». Это мудрое высказывание классика литературы Чингиза Айтматова вполне соответствует идее и содержанию деятельности центра русской культуры «Радонеж» в Казахстане.

В городе Тараз русская община Джамбулской области «Радонеж» ежегодно проводит Есенинские чтения, посвященные дню рождения великого русского поэта. Более десяти лет Есенинские чтения традиционно проходят в день рождения поэта возле памятника Сергею Есенину. Памятник поэту установлен в центре Тараза в 2005 году по инициативе и на средства Русской общины «Радонеж». Отметить день рождения поэта приходят учащиеся и педагоги школ, гимназий и колледжей Тараза, представители этнообъединений, городского акимата и просто любители поэзии. Есенинские стихи звучат на русском и казахском языках. Люди самых разных возрастов и национальностей, сменяя друг друга у микрофона, читают стихи о широком раздолье есенинской Руси, стараясь передать размышления поэта и его любовь к Отчизне. Было прочитано большое количество стихов. Слушали песни на стихи С. Есенина, голос самого автора, демонстрировались фрагменты фильма о Есенине. Вокальная группа «Калинка» исполнила переложенные на музыку стихи Есенина, ставшие популярными народными песнями. По словам вице-президента ОО «Узбекское этнокультурное объединение» Абдурахмана Зайнутдинова, «...стихи Есенина близки каждому сердцу, наполненному добротой и любовью, чувством прекрасного. Есенинские чтения в октябре, равно как и Пушкинские в июне, собирают в Таразе множество любителей поэтического слова, желающих выразить дань памяти и уважения великому поэту, стихи которого сегодня переведены на многие языки мира, воспитывают чувство патриотизма и стремление к прекрасному». У каждого из нас в душе свой образ великого поэта и человека Сергея Есенина, у каждого в сердце свои любимые есенинские стихи.

В Таразе прошли Пушкинские чтения у памятника великому русскому поэту в честь 218-й годовщины его рождения. По словам организаторов – Русской общины Жамбылской области «Радонеж», Пушкинские чтения стали традиционными. Люди приходят по зову души, приносят цветы, читают стихи, делятся мыслями о его творчестве. «Глубоко символично, что памятник Пушкину в нашем городе установлен в сквере на пересечении улиц Абая и Пушкина. Два великих национальных поэта-символа соседствуют друг с другом. Известно, что Абай первым «открыл» великого русского поэта для казахов, переведя многие его хрестоматийные произведения», – сказала заведующая секретариатом Ассамблеи народа Казахстана Жамбылской области Лариса Лысова. По ее мнению, гений Пушкина давно перестал принадлежать только российской культуре, его творчество и жизнь стали достоянием человечества. «Нормально воспринимается тот факт, что памятники Пушкину, поэту из России 19-го века, воздвигнуты сегодня во многих странах. Бронзовый Александр Сергеевич украшает даже главную

площадь Аддис-Абебы, столицы Эфиопии, где когда-то жили его «африканские предки». И написано на том памятнике: «Великому эфиопскому поэту...». И это вполне в духе Александра Сергеевича, который был вроде бы русским по происхождению, но его душа и творчество глубоко интернациональны. Поэт, никогда в своей жизни не выезжавший за пределы России, тонко чувствовал и живописал национальный дух других стран», – заметила Л. Лысова. На поэтическом мероприятии у памятника Пушкину собравшиеся – представители этнообъединений области, ветераны, молодежь, госслужащие – были единодушны во мнении, что Пушкинский гений подарил человечеству бесценное сокровище. Поэзия Пушкина сопровождает человека по всей его жизни. Его стихи наполнены чувством, мыслью, страстью. И каждое поколение открывает для себя своего Пушкина, свою меру понимания и сопереживания. «Пушкин – интересный и остроумный собеседник. Пушкин – великий утешитель. Когда одолеет беспокойство или нахлынет печаль, достаточно открыть томик Пушкина, окунуться в кристально чистый поток его поэзии – и восхититься!.. – сказала жамбылская художница Вера Майкова. – Буквально каждый может процитировать что-нибудь из Пушкина. Даже у людей, далеких от поэзии, в памяти обязательно всплывет хотя бы одна пушкинская строчка». Памятник Пушкину работы таразского скульптора Сейитказыма Момышева установлен в Таразе к 205-й годовщине со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина по инициативе Русской общины Джамбулской области «Радонеж».

Деятельность Русской общины все эти 20 лет заключалась не только в сохранении культурных и образовательных традиций русского народа и поддержке православия. Общественная организация последовательно и целенаправленно стремилась объединить всех жамбылцев, вне зависимости от этнической принадлежности, общими созидательными целями. Из этой сверхзадачи – вместе улучшать качество жизни в регионе – родились десятки инициатив. Самый известный из них – это образовательный проект «Лидер» по подготовке и направлению на учебу в вузы Санкт-Петербурга, Москвы и других городов России выпускников средних школ и гимназий области, благодаря которому более 800 таразских школьников стали российскими студентами (многие, отучившись, вернулись на малую родину). Это и ставшие традиционными рождественские елки и вечера, масленичные гуляния, пасхальные фестивали и огоньки, дни славянской письменности и культуры, пушкинские и есенинские чтения у памятников поэтам, построенных по инициативе и при непосредственном участии Русской общины «Радонеж». Это и успешно действующий координационный совет по сохранению культурного наследия Аулие-Атинского (русского) и советского периодов. Помимо перечисленных, есть целый перечень значимых и важных начинаний в самых разных сферах: от защиты прав граждан до заботы об одиноких пенсионерах.

Деятельность Русской общины «Радонеж» получила высокую оценку: «Межэтнический мир и общественное согласие, о котором постоянно говорит глава государства Нурсултан Назарбаев, не происходит само по себе – это повседневный и кропотливый труд всех активистов этнокультурных объединений, входящих в ассамблею области, в том числе, и общественного объединения «Радонеж».

Диалог культур был и остается главным в развитии человечества. Процесс взаимодействия, диалога культур носит сложный и неравномерный характер. Потому что не все структуры, элементы национальной культуры активны для усвоения накопленных творческих ценностей. Наиболее активный процесс диалога культур происходит при усвоении близких тому или иному типу национального мышления художественных ценностей.

Ни один народ не может существовать и развиваться изолированно от своих соседей. Наиболее тесное общение соседних этнических групп происходит на стыке этнических территорий, где этнокультурные связи приобретают наибольшую интенсивность. Контакты между народами всегда были мощным стимулом исторического процесса. С момента становления первых этнических общностей древности главные центры развития человеческой культуры были на этнических перекрестках – зонах, где сталкивались и взаимно обогащались традиции разных народов. Участвуя в диалоге культур, надо знать не только свою культуру, но и сопредельных культур и традиций, верований и обычаев.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Издательство политической литературы, 1991.
3. Бубер М. «Я и Ты» / в пер. Н. Файнгольда // Альманах «Квинтэссенция» / под ред. В.И. Мудрагея. М., 1992.
4. Диалог культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/662352/kulturologiya/vzaimodeystvie_kultur_dialog_kultur_so_vremennom_obschestve (дата обращения 3.03.2018).

УДК 372.881.1

М. Г. Фомина
(Россия, Челябинск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: поликультурная личность, вторичная языковая личность, иноязычное образование.

Формирование поликультурной личности является важнейшей целью, стоящей перед современным языковым образованием. В статье освещается вопрос особенностей формирования поликультурной языковой личности и затрагиваются такие методические аспекты, как содержание, средства и условия обучения иностранному языку, направленные на формирование поликультурной личности.

PECULIARITIES OF FORMING POLICULTURAL LANGUAGE PERSON IN TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE

M. G. Fomina
(Russia, Chelyabinsk)

Key words: multicultural person, secondary linguistic personality, foreign language education.

The formation of a multicultural personality is the most important goal of modern language education. The article deals with the peculiarities of the formation of a multicultural language person and touches upon such methodological aspects as the content, means and conditions for teaching a foreign language directed to the formation of a multicultural personality.

Основной целью языкового образования уже долгое время является обеспечение изучающих иностранный язык необходимым инструментарием, который позволит им наиболее полноценным образом участвовать в иноязычной коммуникации. В современном мире, наряду с владением языковыми нормами и речевыми навыками, полилингвальная личность должна обладать определенным набором специфических знаний, навыков и умений. Попытки сформулировать более конкретное представление о свойствах языковой личности, готовой и способной на полноценное участие в иноязычной коммуникации, привели к выделению категории вторичной языковой личности, ставшей одной из центральных в современной лингводидактике.

Понятие вторичной языковой личности подразумевает формирование в процессе изучения иностранного языка вторичного языкового сознания, которое трактуется исследователями как необходимый инструмент адекватного участия в межкультурной коммуникации, то есть понятие вторичной языковой личности объединяет под собой совокупность

способностей к иноязычному общению, осуществляемого с учетом межкультурной специфики. Однако скорость и своеобразие развития общества на современном этапе привели к тому, что данная трактовка потребовала уточнения и дополнения, чтобы в полной мере отразить те задачи, которые стоят сегодня перед образованием в поликультурном мире. На смену ей приходит понятие поликультурной личности, способной осуществлять общение с носителями других культур наиболее продуктивно. Полноценность и эффективность межкультурного общения, а также способность и готовность к такому общению, являются основой определения поликультурной личности, а ее формирование становится одной из приоритетных целей языкового образования.

Следует отдельно заметить, что цель формирования поликультурной личности в процессе обучения иностранному языку охватывает три важнейшие цели, выделяемые в структуре целей обучения: коммуникативную – поскольку направлена на обеспечение эффективной межкультурной коммуникации; образовательную – поскольку немислима без значительного расширения когнитивной базы обучающихся за счет страноведческих и культуроспецифических знаний, и воспитательную – поскольку способствует формированию как определенного отношения к различным аспектам изучаемой культуры, так и более глубинного понимания собственной культуры.

Концепции языковой, вторичной языковой, поликультурной личности стремятся уточнить и выявить инвариантные и варианты характеристики национального сознания как базы для наращивания способностей адекватно интерпретировать явления иной лингвосоциокультуры. Однако конкретные вопросы, связанные с содержанием культурологического аспекта в обучении иностранному языку, а также со средствами и условиями обучения ему, подлежат более пристальному рассмотрению и уточнению. Если согласиться с тем, что главными целями современного языкового образования является формирование полилингвальной и поликультурной личности, и рассматривать обучение иностранному языку как «организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью» [3, с. 6], то, прежде всего, необходимо разобраться в том, какой именно опыт должен быть объектом воспроизведения и усвоения для обучающихся в процессе формирования поликультурной личности.

Еще в середине 1980-х годов Б.А. Лapidус писал о необходимости включать в содержание обучения иностранному языку, среди прочего, «умения и навыки оперирования отобранными страноведческими фоновыми знаниями (включая знания о нормах повседневного поведения)» [4, с. 19]. Вопрос в том, на основании каких критериев должен осуществляться данный отбор, напрямую связан с вопросом о содержании обучения иностранной культуре.

Рассуждая о содержании обучения иностранной лингвокультуре в рамках компетентного подхода, необходимо признать, что целью формирования поликультурной личности не может служить овладение отдельными способностями, знаниями, навыками и умениями – на место им приходит необходимость овладения компетенциями и компетентностями. В лингводидактике совокупность знаний о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка, а также навыков и умений осуществлять свое речевое поведение сообразно этим знаниям, то есть в соответствии с культурной спецификой целевого лингвосообщества, получила название социокультурной компетенции (в работах отечественных исследователей встречаются близкие этому понятия страноведческой, лингвострановедческой, культурологической, лингвокультурологической и межкультурной компетенций) и иногда описывается как «социолингвистический компонент коммуникативной компетенции», хотя зачастую в фокусе последнего находятся не столько этнокультурные особенности, сколько социолингвистический контекст.

Автор концепции поликультурной личности Л.П. Халяпина предлагает выделить в структуре поликультурной личности принципиально новые компетенции: поликонцептуальную, полилингвистическую и коммуникационно-технологическую. По мнению исследователя, указанные компетенции позволяют личности не только продуктивно участвовать в полилингвальной коммуникации, в том числе опосредованной современными технологическими средствами, но и «ориентироваться в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов, что обеспечивает развитие ее готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира» [6, с. 20]. Владению концептосферами собственной культуры, наряду с иноязычными культурами, придается здесь особое значение.

Неоднородный состав и многоплановость структуры поликультурной личности, включая выделенные в ее составе принципиально новые компетенции, выдвигают новые требования и к средствам обучения, применяемых в образовательном процессе, направленном на формирование поликультурной личности. Среди средств обучения лингвоэтнокультуре часто выделяют аутентичные тексты. Не умаляя необходимости работы с ними, многие исследователи справедливо отмечают, что одно только чтение и знакомство с национальными традициями вряд ли позволит обучающимся сформировать навыки языкового и социального поведения, характерного для изучаемой культуры, поэтому аутентичные тексты должны выступать в учебном процессе, прежде всего, в роли отправной точки для дискуссий. Аутентичные тексты в современной технологической среде также могут выступать в новой форме – форме медиатекстов. В отличие от традиционных форм, электронный формат медиатекста дает обучающимся большую свободу в способах работы с ним, а также более многомерное представление

информации за счет того, что медиатекст, помимо вербальных, содержит и такие элементы, как аудиовизуальная информация, гиперссылки, разнообразные способы графической репрезентации, создающие дополнительные компоненты значения, что стимулирует интерес и мотивацию обучающихся, а также дает дополнительные импульсы для аудиторной и самостоятельной работы.

Безусловно, в современном мире формирование поликультурной языковой личности уже немыслимо без средств мультимедиа, предлагающих доступные и многогранные возможности для работы с аутентичным культурным контекстом. Однако, как отмечают Kramsch и Andersen, социокультурный контекст, опосредованный мультимедиа, ставит и перед преподавателем, и перед обучающимися двойную задачу: во-первых, наблюдать и выявлять культуроспецифичные, релевантные характеристики контекста, а во-вторых, анализировать средства их текстуализации, с целью овладения особенностями языкового и речевого употребления [9, с. 31].

Такие популярные для обучающей коммуникации мультимедийные средства, как видео- и аудиоматериалы, представляют собой воплощенную культуру. Переставая быть набором культурных фактов из учебного пособия, культура реализуется в речи говорящих, а культурный контекст становится поистине многомерным, переплетаясь с другими контекстами: акустическим, визуальным, социальным.

Отдельно следует обратиться к вопросу о том, на каком этапе изучения иностранного языка обучающиеся готовы к восприятию культурологической информации и усвоению культурологических знаний. В отношении этого вопроса существуют разные мнения: приверженцы того мнения, что изучение иностранного языка с самых первых шагов подразумевает определенную культурную нагрузку, считают необходимым вводить осознанный культурный компонент в обучение иностранному языку с начального этапа. Другие полагают, что только определенный уровень владения языком позволит обучающимся адекватно интерпретировать, усваивать и воспроизводить изучаемые культурные явления языковой действительности. Так или иначе, на продвинутом уровне владение культурными знаниями и навыками их применения в коммуникации, является необходимым условием функционирования полилингвальной поликультурной личности. Интересное мнение в этой связи выражает в своей работе Ш. Хоффманн, полагающая, что уровень владения языком неродного носителя имеет прямую связь с ожиданиями, возлагаемыми на него родными носителями изучаемого языка. Она обобщает свои наблюдения тем выводом, что уровень владения языком у искусственного билингва прямо пропорционален нетерпимости носителей этого языка к нарушениям культурных пресуппозиций в их языке, совершаемых неносителями [8]. Сходный взгляд отражен в работе Х. Бирдсмора [7, с. 20], полагавшего, что «чем выше билингвальные способности человека, тем важнее становится бикультурная составляющая, поскольку

более высокий уровень владения языком повышает чувствительность к культурным аспектам языкового употребления».

В целом, следует отметить, что лингвокультурологические и лингвострановедческие дисциплины давно заняли заслуженное место в учебных планах студентов-филологов, однако в рамках существующих подходов к обучению иностранной лингвоэтнокультуре, этот многоплановый предмет зачастую преподается как отдельная теоретическая дисциплина, не всегда имеющая очевидную связь с практическими аспектами языкового употребления, а значит, сведения об изучаемой культуре рискуют так и остаться в сознании обучающихся разрозненными фактами об истории, искусстве, литературе, повседневной культуре изучаемого социума и не быть инкорпорированными в их коммуникативную иноязычную компетенцию.

Представляется, что, для того чтобы в ходе обучения культурологическому аспекту иностранного языка обучающиеся получали именно знания, а не одну только информацию, необходимо пересмотреть подход к самой цели обучения лингвострановедческим и лингвокультурным дисциплинам в рамках языкового образования [5]. Эта цель должна состоять не просто в повышении эрудиции и пополнении общих фоновых знаний обучающихся, но и в изучении случаев языковой репрезентации в культуре вследствие как сознательного, так и бессознательного выбора ее носителей, а для этого необходимо признать и внедрить в педагогическую практику постулат о том, что культура пронизывает все аспекты социального взаимодействия на иностранном языке. Еще с конца 1980-х годов западные исследователи пишут о необходимости разработки подхода, который позволил бы интегрировать лингвокультуру на всех уровнях и во всех аспектах языкового обучения [1,2]. В соответствии с таким подходом, культура должна рассматриваться не просто как набор поведенческих характеристик или фактов, подлежащих изучению, но как мировоззрение, которое может быть раскрыто через сам язык и через взаимодействие собеседников, говорящих на этом языке. Концепции вторичной языковой и поликультурной личности согласуются с данным подходом, поскольку подчеркивают неразделимость овладения «языковой картиной мира» носителей изучаемого языка и концептуальной картиной мира, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом языка в совокупности с глобальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Таким образом, цель формирования поликультурной языковой личности требует пересмотра важных методических аспектов иноязычного образования с учетом тенденций современного общества, в котором развитие поликультурной личности не является прерогативой продвинутых пользователей иностранного языка, но все более принимает черты процесса, сопутствующего изучению иностранного языка с ранних его стадий.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б. Вариативность инновационных тенденций развития системы подготовки будущих учителей в межкультурном контексте / Актуальные вопросы лингвистики, страноведения, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. научных статей. – Челябинск, 2002. С. 173-185.
2. Быстрой Е.Б. Межкультурно-ориентированная среда обучения и условия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №26 (317). С. 138-143.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004.
4. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986.
5. Мишланова С.Л., Филиппова А.А., Заседателева М.Г. Технология критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. №5. С. 82-89.
6. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. СПб, 2006.
7. Beardsmore H. B. Bilingualism: basic principles. Clevedon: Tieto, 1982.
8. Hoffmann C. An Introduction to Bilingualism. London; New York: Longman, 1991.
9. Kramsch C., Andersen R. W. Teaching text and context through multimedia. Language Learning & Technology. January 1999, Volume 2, Number 2. Pp.31-42.

УДК 372.881.1

Л. З. Якубенко

(Россия, Челябинск)

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: познавательный интерес, вторичная языковая личность, иноязычное образование.

В статье акцентируется значимость формирования познавательного интереса в процессе изучения иностранных языков. Познавательный интерес

делает процесс обучения осознанным и целенаправленным, что повышает эффективность обучения иностранным языкам. Интерес к изучению иностранных языков формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса.

THE ROLE OF COGNITIVE INTEREST IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

L. S. Yakubenko
(Russia, Chelyabinsk)

Key words: cognitive interest, secondary linguistic person, foreign language education/

The article emphasizes the importance of the formation of cognitive interest in the process of studying foreign languages. Cognitive interest makes the learning process conscious and focused, which increases the effectiveness of teaching foreign languages. Interest in the study of foreign languages is formed in students only if the teacher organizes the educational process.

В системе критериев качества обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза все большее значение приобретает поиск педагогических технологий, методов и средств развития познавательного интереса студентов [3].

Методологическим основанием решения данной проблемы является положение о том, что повышение качества обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов возможно при системном изменении понимания его сущности: изменении содержания преподавания, педагогических условий, учета актуального состояния и потенциала развития субъектов процесса обучения.

В.П. Рубаева и М.И. Баликочева [1] справедливо указывают на то, что инновационные подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня на неязыковых факультетах вузов должны быть ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебно-воспитательных проблем.

Анализ педагогических исследований показал, что проблеме развития познавательного интереса студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка уделено недостаточно внимания. Большинство исследований посвящено таким темам, как активизация обучения, познавательная самостоятельность, познавательная активность. Однако совершенно очевидно, что в связи с качественными изменениями в системе

профессиональной подготовки процесс формирования и развития познавательного интереса будущих педагогов требует дальнейшего совершенствования.

В психолого-педагогической литературе существует большое количество исследований, посвященных проблеме познавательного интереса личности. Особую значимость представляют работы С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой, А.Н. Леонтьева и др., посвященные анализу понятия «интерес» (в том числе, и познавательный интерес) и его компонентов. В работах этих авторов подчеркивается единство эмоциональной, волевой и интеллектуальной сторон познавательного интереса, причем мыслительные процессы описываются как его основное структурное ядро.

Большинство специалистов связывают интерес с потребностью, но понимают эту связь по-разному. Интерес сводится к определенной форме самых разных потребностей, не только познавательных. Ряд ученых считает, что интерес – более сложное и широкое явление, чем простая потребность. Есть точка зрения, что интересы (познавательные, эстетические) перерастают в первую жизненную потребность человека, а также, что интерес вырастает из познавательной потребности, но не сводится к ней, однако утвердившийся интерес может стать потребностью [6].

Понятие познавательного интереса в обучении в современной литературе по педагогике определяется как относительно устойчивое стремление личности проникать в сущность изучаемых явлений и овладение способами добывания новых знаний [2, 5].

По мнению Н.М. Толстовой [11] в практике современного образования проблема развития познавательной активности рассматривается одновременно с проблемой личностного роста, успешности студентов в обучении, качественной успеваемости, продуктивности и самостоятельности в различных видах деятельности. Выраженная познавательная активность личности способствует эффективному восприятию, переработке знаний, производству самостоятельного интеллектуального продукта, в связи с чем развитие познавательной активности личности выступает одной из важнейших задач современного образования.

В психолого-педагогической литературе понятие «познавательный интерес» трактуется следующим образом [7]:

– эмоциональное состояние, связанное с осуществлением познавательной деятельности и характеризующееся побудительностью этой деятельности (Ю.В. Зотов);

– активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанная с положительным эмоциональным отношением к ней (А.Н. Леонтьев);

– специальный психический механизм, побуждающий человека к деятельности, приносящей эмоциональное насыщение (Б.И. Додонов);

– динамические тенденции, определяющие структуру направленности личности и развивающиеся вместе с ней (Л.С. Выготский);

– форма проявления интереса, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности (И.Н. Казанцева);

– доля, привлечение к чему-либо, участие в чем-либо, склонность к чему-либо («проявлять интерес»); ценность и значение, придаваемые нами вещи, которая соответственно этому занимает наши мысли и чувства; с материальной точки зрения также польза, выгода, корысть («иметь свой интерес») (А.Ю. Дейкина);

– особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять занимательность, значительность (Д.Н. Узнадзе).

По мнению Н.Г. Морозовой познавательные интересы направлены на процесс учебного познания и на его результаты. Она рассматривает интерес как «эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности». Н.Г. Морозова характеризует интерес, по крайней мере, тремя обязательными моментами:

- положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- наличием познавательной стороны этой эмоции, т.е. тем, что мы называем радостью познания и познания;
- наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает его заниматься, независимо от других мотивов [8].

Таким образом, познавательный интерес побуждает студентов к овладению иностранным языком, активно работать, преодолевая трудности и препятствия.

В структуре познавательной активности личности студентов при обучении иностранному языку можно выделить три составляющие: потребностно-мотивационная (познавательные потребности, интересы, мотивация и цели); операционно-познавательная (выбор оптимальных путей достижения целей познания, соответствующих приемов, методов и режимов организации работы студентов с учебным материалом; влияние личности преподавателя на сохранение и развитие познавательной мотивации); морально-волевая (мобилизация волевых усилий, проявление познавательной самостоятельности как реакции на результат рефлексивной деятельности, ситуации соперничества и др.) [11, с. 120].

Рассмотрим показатели уровней познавательного интереса, разработанные в трудах Г. И. Щукиной [13].

Будучи устойчивой чертой личности, познавательный интерес как предполагает Г. И. Щукина, определяет активность в учении, инициативу в

постановке познавательных целей. Он определяет поисковый, творческий характер любого вида познавательной деятельности, благоприятствует формированию способностей к творчеству в самых разных видах деятельности.

По характеру проявления познавательного интереса в процессе изучения предмета выделяются уровни развития познавательного интереса: высокий, средний и низкий уровни. В частности, высокий уровень имеет следующие характеристики: высокий познавательный самопроизвольный интерес; интерес к сущности явлений и процессов, к их взаимосвязям и закономерностям; стремление разобраться в трудных вопросах; стремление к преодолению трудностей; посвящение свободного времени предмету интереса; интенсивно с увлечением протекающий процесс самостоятельной деятельности.

Познавательный интерес – это один из сильно действующих мотивов в человеческой деятельности, то есть реальная причина действий, которая ощущается человеком как особо важная для него. Интерес к изучению иностранных языков формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса. В формировании познавательного интереса студентов большую роль играет интерактивная дидактико-коммуникативная среда, позволяющая создать непринужденную обстановку на занятии по иностранному языку, климат взаимодействия и сотворчества [9, 10, 12].

Интерес представляет собой явление, которое имеет большое количество значений, проблема интереса и его роли в учебной деятельности студентов остается востребованной и актуальной в настоящее время.

Список литературы

1. Баликоева М.И., Рубаева В.П., Делиева Л.М. Воздействие факторов разного уровня на процесс формирования нравственно-ценностных приоритетов у студентов в современной поликультурной вузовской среде // Интерактивная наука. № 1. С. 49-51.
2. Барабанова Е.Л. Роль познавательного интереса студентов в обучении иностранному языку // Символ науки. 2016. № 1. С. 130-136.
3. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б. Вариативность инновационных тенденций развития системы подготовки будущих учителей в межкультурном контексте /Актуальные вопросы лингвистики, страноведения, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. научных статей. Челябинск, 2002. С. 173-185.
4. Быстрой Е.Б. Межкультурно-ориентированная среда обучения и условия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №26 (317). С. 138-143.

5. Быстрой Е.Б., Артеменко Б.А. Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сб. статей международной международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2017. С. 72-74.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011.
7. Красильникова А.Е. Познавательный интерес как психолого-педагогический феномен // Вестник ШГПИ. 2013. № 2. С. 52-54.
8. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 2009.
9. Райсвих Ю.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Интерактивная дидактико-коммуникативная среда как технология подготовки бакалавров (студентов педагогического вуза) к межкультурному взаимодействию в евроконтексте // Инновационные технологии научного развития: сб. статей международной научно-практической конференции, 2016. С. 179-183.
10. Секреты педагогического мастерства: монография / О.И. Бебина, И.А. Бердникова, Б.А. Борисов и др. / под общ. Ред. С.С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС – Изд-во «СИБПРИНТ», 2009. 240 с.
11. Толстова Н.М. Стиль познавательной активности субъекта как условие успешного изучения иностранного языка // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (20). С. 119-123.
12. Штыкова Т.В., Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А. Сотворческое взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе технологии кооперативного обучения иностранным языкам // Наука в современном обществе: Закономерности и тенденции развития. 2016. С. 208-212.
13. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

Научное издание

ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ответственный редактор М. В. Веккесер

Компьютерный дизайн С.А. Степанюк

Тиражируется на машиночитаемых носителях

Издательский центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391)206-21-49, 206-26-59
E-mail rio@sfu-kras.ru, <http://rio.sfu-kras.ru>