

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



# **ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных статей**

**ВЫПУСК 13 (22)**

**Электронное издание**

**Красноярск – Лесосибирск  
2022**

УДК 81'27(083)  
ББК 81.411.2я43  
Ч 391

**Редакционный совет:**

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

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

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

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

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

**Ч 391 Человек и язык в коммуникативном пространстве** : сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. за выпуск М. В. Веккесер. – Электрон. дан. (2,47 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2022. Вып. 13 (22). – 260 с. Электрон. опт. Диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb Ram ; Win-dows 98/XP/7 ; Abobe Reader v 8,0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-4699-7

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

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

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

УДК 81'27(083)  
ББК 81.411.2я43

ISBN

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2022  
© Сибирский федеральный университет, 2022

*Электронное научное издание*

Подписано 08.06.2022 Заказ 11123  
Тиражируется на машинописных носителях  
Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а  
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)  
E-mail publishing [hous@sfu-kras.ru](mailto:hous@sfu-kras.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ</b>	<b>7</b>
<b>КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ</b>	<b>8</b>
Будаева А.С. К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	8
Васильева Д. Э., Байков А. А., Бахор Т. А. МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СУЕВЕРИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	12
Ильина У.В. ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГЛУПОСТЬ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, АЛТАЙСКОГО НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)	18
Котова А.В. РЕЧЬ ЭНЕЯ К ЦАРЮ ЭВАНДРУ (VERG. AEN. 8.127-151)	22
Крашенинникова Е. И., Крашенинникова Н. А., Никифорова Н. А. ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ	24
Пегов Р.И. О ВОЗМОЖНЫХ ПОСЛЕДСТВИЯХ ИНЦИДЕНТА С УЧАСТИЕМ У. СМИТА И К. РОКА НА СТЕНДАП-КОМЕДИЮ	29
Протасова Е.Ю. РАЗНЫЕ ЯЗЫКИ И РАЗНАЯ РЕЧЬ В ТЕКСТЕ	33
Сазыкина Д.А. МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ РОССИИ В НЕОЛИБЕРАЛЬНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	38
Саломатова Е.Ф. ПРИНЦИПЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОГО ТЕКСТА «ПИСЬМА БЕЛИНСКОГО К ГОГОЛЮ» НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ЯЗЫКА И СТИЛЯ (ПУБЛИКАЦИЯ ОТЗЫВОВ В.В. ВИНОГРАДОВА и А.И. ЕФИМОВА)	44
Соколова И.Н., Соколова В.С. ФЕНОМЕН МЕТАТЕКСТА ПО ТЕМЕ «ЗАКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИЯ» И ЕГО МЕТАПОКАЗАТЕЛЬ	54
Цыганова Н.Д. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ЕЁ ВИДЫ В НАЗВАНИЯХ ПЕРЕДАЧ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ШОУ «УРАЛЬСКИЕ ПЕЛЬМЕНИ»	58
Шаповал В.В. ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ БЛИЖНЕГО КРУГА В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ	62
Шафиков С.Г. ТИПОЛОГИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЯЗЫКАХ СРАВНЕНИЯ	66
<b>КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</b>	<b>71</b>
Арзямова О.В., Иващенко Ю.Ю. СЕМАНТИКА АНТРОПОНИМОВ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»	71

Дервягина О.В. О НЕКОТОРЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЭМЫ М.Н. ЧЕБОДАЕВА «ВСЕГО ХОРОШЕГО»	76
Емельянова И.Е. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	80
Захидова Л.С. АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ, НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА	85
Зырянова Е.В. ВНЕУРОЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	89
Кабанкова С.А., Афанасенко О.Б. «ПУТЬ К ФЁДОРУ МИХАЙЛОВИЧУ ДОСТОЕВСКОМУ»: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ	94
Попова Т.П. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИБИРИ В ПРОЗЕ И ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ АЛЬМАНАХА «НОВЫЙ ЕНИСЕЙСКИЙ ЛИТЕРАТОР» 2006 – 2010 гг.	100
Шетэля В. О ТЕРМИНЕ «КОМФОРТ» В ПОЭТИЧЕСКОЙ СТРОКЕ ПОЭТЕССЫ МАРИИ ДЖЕССИКИ МОУДЕН	110
<b>СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>114</b>
Ахтамова С.С. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ	114
Бахор Т.А., Сарычева Н.Н., Егоренкова И.А. РЕГИОНАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА	119
Веккесер М.В., Зырянова О.Н., Шмультская Л.С. МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА	124
Гайдаренко С. М., Мартынова М. А. ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМПАТИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	129
Галелюк А.С. «ДНЕВНИК ЧИТАТЕЛЬСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ДИНАМИКИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	133
Гарифуллина А. М., Салпыкова И.М., Башинова С.Н. СТРУКТУРА МЕНТОРИНГА ПРИ УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	139
Дедова О.Ю., Коробова И.М., ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ	143
Ефремова А.В., Басалаева Н.В. ПРОЯВЛЕНИЕ МАКИАВЕЛЛИЗМА У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	147

Колокольникова З.У. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ЯЗЫКОМ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	150
Колокольникова З.У., Мосинцев Д. Д. КИНО КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА	154
Колокольникова З.У., Староверова М.В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ДЕЛОВЫХ ИГР	158
Кулакова Н.В. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ	161
Левчук З. К., Туболец С. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СЕМАНТИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА	166
Левшунова Ж.А. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	170
Новоселова Ж.А. ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «КНИГА КЛАССА»	173
Семенова Е.В. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ГДЕ ЕЕ ГРАНИЦЫ?	177
Федосеева А.А., Плеханова Е.М. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	182
Шелкунова Т.В. ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ У СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	187
<b>ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ</b>	<b>191</b>
Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. «КОРРЕКЦИОННАЯ ЦЕПОЧКА» КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	191
Быстрай Е.Б., Скоробренко И.А. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	196
Васильева Г. М. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В МЕЖДУНАРОДНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	200
Власенко О.Н., Скоробренко И.А. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	205
Гуличенко А.В. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ НЕОЛОГИЗМОВ, ДАТИРОВАННЫХ 2020 – 2021 ГОДАМИ, ПО ТЕМАТИЧЕСКИМ ПОЛЯМ	210
Егорова Э.В., Джокладзе К.Н., Камалетдинов К.М., Ускова С.В. ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ЭПОХИ КОРОНАВИРУСА	214

Казанцева Я.Н., Ростова М.Л. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	218
В.Н. Карпухина ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	222
Мезенцева А.И., Михайлова А.Г. ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТОПОНИМИКОНЕ СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОГО КОНТИНЕНТА	227
Нарожная В.Д. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	235
Нежелская И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	240
Олейникова О.С., Барахтаева О.Г., Олейникова Н.И. ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В АСПЕКТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО	243
Штыкова Т.В., Скоробренко И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	248
<b>НАШИ АВТОРЫ</b>	254

## ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

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

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

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

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

# КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 81'42

**А.С. Будаева**  
(Россия, Кемерово)

## К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

*«Действительность, реальные события, происходящие в ней, в которых центральную роль играет человек как языковая личность, отражается, прежде всего, в жанровом пространстве речи».*

Б. Я. Шарифуллин<sup>1</sup>

Настоящая статья посвящена постановке вопроса о типологии комических текстов в интернет-пространстве. Автор обращается к истории появления комиксов, прослеживает путь их развития и отмечает значимость интернет-коммуникации как новой среды функционирования комических текстов. В работе получают обоснование принципы типологии веб-комиксов, связанные с их коммуникативными особенностями. Намечены перспективы изучения комических текстов в аспекте их структуры и содержания в зависимости от типологии.

Ключевые слова: комический текст, веб-комикс, интернет-коммуникация, жанровое разнообразие, коммуникативные особенности, типология.

**A. S. Budaeva**  
(Russia, Kemerovo)

## TO THE QUESTION ABOUT THE COMIC TEXTS TYPOLOGY IN INTERNET SPACE

The present article runs about formulation of the question concerning the comic texts typology in Internet space. The author refers to the history of comics introduction, traces the ways of their development and notes significance of internet communication as a new space of comic texts functioning. In the article the author explains web-comics typology features connected to their communicative peculiarities. Perspectives of comic texts analysis in the aspect of their structure and contents according to typology are also outlined.

Key words: comic text, web-comics, internet communication, genre diversity, communicative peculiarities, typology.



Комиксы оформились в самостоятельный, отдельный вид искусства сравнительно недавно, в 30-х годах прошлого века в США [6, с. 8], но с течением времени данный формат творчества набирал все большую популярность. Комикс как средство высказывания, передачи информации и специфической коммуникации в целом проявляет себя в самых разных сферах, от художественной, развлекательной до рекламной и агитационной. Комиксы не ограничены ни определенным набором тем, ни формами выражения или художественными приемами, поэтому некоторые исследователи рассматривают их не как отдельный жанр, а как отдельный вид искусства. Данный тезис подтверждают ряд исследователей, зарубежных и отечественных (П. Френо-Дюрелль, Ж-Б. Ренар, Е. В. Козлов, Г. Д. Махашвили, А. Д. Эрзиханова).

Кроме того, комиксист Уилл Айснер рассматривает комиксы как «искусство последовательности», определяет их самостоятельность [1, с. 5]. Действительно, изображая фазы того или иного действия в рамках сюжета, автор последовательно чередует кадры с диалогами, действиями героев или пространством действия. Е. В. Козлов называет такое объединение вербо-иконическим сообщением [5, с. 8]. По мнению ученых-лингвистов, занимающихся изучением жанрового своеобразия интернет-дискурса, веб-комикс как комический речевой жанр «объединяет в себе текстовую и иконическую части» [2, с. 83], обладает коммуникативной направленностью [4] и использует приемы языковой игры [9].

«За свою краткую историю комиксы успели выработать собственный язык визуальных символов. Состав и частота использования подобной символики может различаться как от жанра к жанру, так и от страны к стране. Особенно сильно различаются в этом плане западные (американские, французские итальянские и т. д.) и восточные комиксы (японские, в последнее время выделяются корейские и китайские)» [7, с. 206].

Упомянутый выше ученый Е. В. Козлов выделяет конкретные коды, которыми оперирует автор, создавая комикс. Их можно разделить на три группы: к первой будут относиться коды, отражающие культурные установки (идеологические, моральные, жестовые и т. д.); вторая группа технических кодов включает в себя прежде всего код рисунка и другие сопутствующие коды (кинематографический, идеограмматический); третья группа сосредоточена на языковом коде [5, с. 20-21].

Авторы-комиксисты, сочетая множество различных техник, функционирующих в той или иной группе кодов, создают самобытные и занимательные произведения, которым свойственны и формальные, и содержательные особенности.

С момента падения «железного занавеса» и появлением сети Интернет процесс развития данного вида искусства начался и в России, хотя до сих пор большая часть комиксов на книжных полках и в сети являются переводными. Отечественная индустрия традиционных печатных комиксов в настоящее время продолжает развиваться, и в последние годы самым успешным представителем

отрасли является студия Vubble, которая в 2021 году выпустила полноценный фильм по одной из своих франшиз «Майор Гром и Чумной Доктор» [8].

Но Г. Д. Махашвили замечает, что гораздо более широкое распространение получили «веб-комиксы» (или «сетевые комиксы»), которые стали создаваться в сетевом пространстве в начале 2000-х гг. Поэтому возникла проблема типологии и изучения комических текстов, получивших распространение в виртуальном формате.

Для дальнейшего рассмотрения проблемы стоит отметить особенности интернета как отдельного семиотического пространства, в котором сосуществуют и комиксы, и их авторы, и читатели на бесчисленном множестве платформ. Это могут быть отдельные сайты, представляющие собой электронные библиотеки, предназначенные для хранения, чтения и обсуждения комиксов в качестве художественных произведений; также комиксы могут быть частью контентного наполнения сайтов и форумов с более широкой тематикой, распространяться в социальных сетях непосредственно авторами или сторонними пользователями, иногда добросовестно, а иногда и с нарушением авторских прав. Во втором случае комиксы часто представляют собой короткие эпизоды, занимающие одну или несколько страниц, и это, как правило, самостоятельное законченное высказывание, которое можно считать вне контекста других эпизодов из той же серии того же автора. Успешность того или иного микропроизведения измеряется по количеству положительных или отрицательных оценок, распространенностью на одной или нескольких платформах, по количеству комментариев и числу подписчиков (если платформа предоставляет такую возможность).

Авторы веб-комиксов значительно ориентированы на аудиторию и ее одобрение, а аудитория имеет возможность вовлечения в диалог с авторами как напрямую в комментариях, так и косвенно в оценках, широком распространении среди своего круга общения, рецензиях или даже в своем творчестве. Двусторонняя коммуникация автора и его аудитории возможна прежде всего с условием использования средств одного национального языка. В ситуации, когда автор (или авторы) и аудитория изъясняются на разных языках, двусторонняя коммуникация по-прежнему возможна, но значительно ограничена.

Важным фактором является и высокая степень интертекстуальности произведений массовой культуры, обилие цитат, отсылок, расхожих выражений, меметичных образов. Также веб-комиксы могут быть чувствительны к актуальным событиям в мире, особенно если функционируют в социальных сетях.

Функционирование веб-комиксов включено в интернет-дискурс, которому присущи следующие конститутивные признаки, выделяемые Е. Г. Грибоводом на основе работ В. И. Карасика: «анонимность, виртуальность, дистантность, интерактивность, креолизованность текста, одновременность, креативность участников и т. д.» [3, с.119].

Учет указанных признаков, выявляющих коммуникативную направленность интернет-дискурса, на наш взгляд, позволяет взглянуть на веб-комиксы в аспекте реализации их коммуникативного потенциала посредством структуры и содержания текста.

Ключевыми для нашей темы критериями и признаками интернет-дискурса, выделяемыми Е. Г. Грибоводом, будут являться: «статусное равноправие участников интернет-коммуникации; наличие графических средств для выделения актуальной информации, включая гипертекст, позволяющий изменять, дополнять, стирать, исключать или включать идеограммы, мелодии, видеоклипы; возможность комбинирования, смешения, креолизации текстов; фиксация эмоций, воли и состояния отправителя с помощью особых символов, “смайликов” и общепринятых команд, жаргонных кодов; владение компьютерной этикой, представляющей собой совокупность норм поведения коммуникантов» [3].

Все вышеперечисленное значительно отличает веб-комиксы от официально издаваемых печатных комиксов, которые имеют массу ограничений. Это и отбор, и цензура издательства, и априори более ограниченное число читателей, готовых приобрести печатную копию или прочитать ее в библиотеке, затруднена и обратная связь с автором. Интернет-пространство предоставляет больше свободы и в плане средств в выражения, и в плане доступа к широчайшему спектру произведений по любым критериям. Однако эти факторы в то же время затрудняют разработку единой типологии веб-комиксов, поэтому в настоящее время данная проблема является актуальной и достойной внимания исследователей.

### Сноски к статье

1. Шарифуллин Б. Я. Гипержанры и гипержанровые сценарии в вербальной и невербальной коммуникации // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 6. С. 132-144.

### Список литературы

1. Айснер У. Комикс и последовательное искусство // Манн, Иванов и Фербер, 2022. 192 с.

2. Гладкая Н. В. Веб-комикс в системе комических речевых жанров интернет-дискурса // Донецкие чтения – 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы V Международной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 года). Донецк: Донецкий национальный университет, 2020. С. 81-83.

3. Грибовод Е. Г. Интернет-дискурс. Энциклопедия «Дискурсология» // Дискурс-ПИ. 2013. № 3(13). С. 118-119.

4. Грушецкая Е. Н. Комикс как диалогический текст // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник

материалов V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 27 мая 2017 года). Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”», 2017. С. 252-253.

5. Козлов Е. В. Коммуникативность комикса (в текстуальном и семиотическом аспектах): дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.19 / Козлов Евгений Васильевич; [Волгогр. гос. пед. ун-т]. Волгоград, 1999. С. 235.

6. Ли Стэн Как рисовать комиксы. Москва: Эксмо, 2014. 224 с.

7. Махашвили Г. Д. Иллюстрированная книга и комикс // Вестник Московского государственного университета им. Ивана Федорова. 2012. № 6. С. 205-210.

8. «Майор Гром: Чумной Доктор»: история создания фильма, российский фандом, успех на Netflix и планы на сиквелы. Сплетник. 7. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://spletnik.ru.turbopages.org/spletnik.ru/s/culture/cinema/102395-mayor-grom-istoriya-sozdaniya.html> (дата обращения 15.04.2022).

9. Шарифуллин Б. Я. Языковая игра в интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА : Наука, 2016. С. 203-219.

**УДК 398.3**

**Д. Э. Васильева, А. А. Байков, Т. А. Бахор**  
(Россия, г. Истра)

### **МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СУЕВЕРИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье проводится анализ суеверий, распространенных в современной молодежной среде. Представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов педагогического колледжа. Выявляется связь между современными приметами и традиционными верованиями. Осуществляется попытка истолкования наиболее популярных суеверий, а также ряда суеверий, выявленных в ходе анкетирования.

Ключевые слова: суеверие, мифология, мифологема, религия, молодежь, мировоззрение, интерпретация.

**D. E. Vasilyeva, A. A. Baikov, T. A. Bakhor**  
(Russia, Istra)

## **MYTHOLOGICAL BASIS OF SUPERSTITIES OF MODERN YOUTH**

This article analyzes superstitions common among modern youth. It presents the results of a survey conducted among pedagogical college students. The article reveals the connection between modern superstitions and traditional beliefs. An attempt is made to interpret the most popular superstitions, as well as several superstitions found out during the survey.

Key words: superstition, mythology, mythologeme, religion, youth, worldview, interpretation.

Современный человек, несмотря на видимое преобладание в общественном сознании мировоззрения, сформированного научными данными, идеологическими конструктами и бытовыми знаниями, испытывает значительное влияние мифологической и религиозной картин мира.

История общества неотделима от мифа и религии. Если А. Ф. Лосев называет мифологию «синтезом богословия и религиозного поведения, религиозной поэзией и искусством» [5, с. 208–209], то современные ученые называют мифы «иллюстрациями к религиозному мировоззрению <...>, формой выражения, хранения и передачи сокровенных знаний, имеющих статус «истинных» [9, с.79].

Наиболее полно такое понимание мифа, с нашей точки зрения, характерно для суеверий современной молодежи, представители которой, не отказываясь от стремления дистанцироваться от традиционной культуры, одновременно с этим актуализируют элементы архаического мировоззрения, на их основе создают новые представления о взаимоотношениях человека с миром. Важнейшей областью сохранения мифологических и религиозных представлений являются суеверия, к которым, по определению многих исследователей (И. С. Воронежский, Я. Г. Зинченко, М. В. Щеглик и др.), относятся предрассудки, воплощающие веру человека в то, что какие-то из происходящих в его жизни явлений и событий отражают действие неких сверхъестественных сил, предупреждающих его о том, что может произойти в будущем [4, с. 17].

Цель данной работы – выявление суеверий современной молодежи и попытка их интерпретации посредством актуализации мифологического контекста. Одним из методов исследования является анкетирование, в котором были задействованы 65 студентов (2002-2005 г.р.) Истринского профессионального колледжа – филиала ГГТУ, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах».

Изучение суеверий обучающихся можно рассматривать не только в контексте характеристики основных тенденций в мировоззрении российской

молодежи, но и как источник знаний о жизни нашего народа, позволяющий самим студентам не только прикоснуться к отразившимся в суевериях осколкам культуры прошлого, но и актуализировать их при осмыслении жизни современной России, без чего невозможна будущая профессиональная деятельность обучающихся ИПК – филиала ГГТУ.

Подобные исследования, отразившие многогранный процесс самоидентификации народа, проводятся в XXI в. регулярно во многих регионах нашей страны, при этом наиболее часто используются методы анкетирования и интерпретации [6; 10].

При составлении анкеты о суеверности молодежи студентка ИПК – филиала ГГТУ Дарья Васильева, следуя рекомендациям И. Р. Абитова [1], стремилась учесть суждения как тех обучающихся, кто ограничивается констатацией существования суеверий в молодежной среде, так и тех, кто пытается интерпретировать эти суеверия: Меняете ли Вы свой маршрут, если дорогу Вам переходит чёрная кошка? Кладете ли Вы пятирублёвую монету под пятку, когда идёте на экзамен или другое важное событие? Объясните, если можете,

Несмотря на формулировку некоторых вопросов, предполагающую в основном односложные ответы (да/нет), респондентам по их желанию предоставлялась возможность дать развернутый ответ на заинтересовавший их вопрос (если можете, то объясните, на чем основаны указанные в анкете народные рекомендации).

При обработке анкетных данных были получены следующие показатели суеверности:

10 % респондентов меняют свой маршрут, если дорогу им перешла черная кошка; еще 30 % опрошенных указали, что они не меняют маршрут, т.к. знают, что можно противопоставить негативному влиянию черной кошки;

40 % опрошенных указали, что они «плюют через левое плечо, чтобы не сглазить свой будущий успех (удачу);

30 % респондентов кладут пятирублевую монету под пятку, когда идут на экзамен или другое важное испытание;

60 % опрошенных предпочитают не садиться за угол стола и т.д.

Как видим, данные анкетирования свидетельствуют о том, что суеверия играют значительную роль в жизни современной молодежи, особенно студентов, в процессе адаптации их к новым условиям жизни, к новым видам деятельности, т.к. предполагают возможность человека повлиять на свое будущее.

Обращаем внимание на то, что многие вопросы носили прогностический характер и предполагали возможность человека повлиять на его будущее. Именно так, например, поступают 30 % опрошенных, которые указали, что они знают, как можно противопоставить негативному влиянию черной кошки: во избежание несчастья нужно перейти дорогу спиной вперед и/или показать кошке фигу. Таким образом, отрицательный ответ респондентов на заданный вопрос обусловлен не отсутствием страха перед суеверием, а доверием к

какому-либо способу нейтрализации возможной неудачи, в основе которого задействован тот же механизм, что и у суеверия. Считается, что издавна человек испытывал страх перед появлением черной кошки, пересекающей дорогу, т.к. образ дороги соотносился с жизненной судьбой (общеизвестный культурный символ многих народов), а цвет кошки был знаком темных сил, враждебных людям. Многие источники, посвященные широко известным процессам над ведьмами в средневековой Европе, содержат информацию о том, что ведьмы чаще всего предпочитали обращаться в черных кошек. Этот выбор кошки также может объясняться тем, что у нее девять жизней (так считали египтяне), или семь жизней (так считали средневековые европейцы), поэтому объем ее жизненной энергии во много раз больше, чем у других животных, что позволяло ведьмам использовать кошек во многих темных ритуалах.

Следующее упомянутое выше суеверие (необходимо плюнуть через левое плечо, чтобы не сглазить успех) связано с апокрифической легендой о том, что у человека за правым плечом стоит его ангел-хранитель, а за левым плечом – бес-искуситель/чертёнок/злой дух, который часто носил имя Анчутка. Плевок человека через левое плечо, вероятно, мешал Анчутке творить зло.

Студенты не оставили комментариев к суеверию о пятаке, который рекомендуется класть под пятку, чтобы удачно сдать экзамен. На наш взгляд, это суеверие отражает представления древнего человека о связи ног с землёй и подземными силами, в том числе с силами рода, поэтому пятак можно рассматривать как своеобразную жертву роду с просьбой о помощи.

Таким образом, верования и ритуальные действия, направленные на преодоление негативного влияния на человека иррациональных (паранормальных) сил являются «основными структурными компонентами суеверности» (И. Р. Абитов) современного человека.

В перечне примет, знакомых студентам кроме перечисленных выше, указаны следующие: упавшие столовые приборы – к гостям; нельзя выносить мусор вечером (на ночь); нельзя передавать вещи через порог; если по какой-либо причине человек вынужден вернуться за чем-либо домой, то он должен обязательно посмотреть на себя в зеркало, чтобы избежать грядущих неприятностей и др.

В основе этих примет – мифологемы, воплощенные во многих европейских языках. Суеверие о том, что нельзя вещи передавать через порог, реализует одно из значений древнейшей мифологемы: порог дома- сакральное место, выполняющее охранную функцию, отделяющее обжитое, организованное человеком пространство дома от чужого пространства внешнего мира, враждебно относящегося к человеку. Культурологи отождествляют дом «с упорядоченным космосом», тогда как «внешнее пространство соотносится с хаосом» [3, с. 102]. С этим, как считают многие культурологи, связано и другое суеверие: через порог руки не подают. С этим значением порога связано и суеверие о том, что при возвращении с дороги домой, человек должен посмотреть в зеркало (и поплевать на него).

Суеверие о прогностическом значении упавших столовых приборов основано на их традиционной символике. В комментариях студентов к этому суеверию упавшие со стола столовые приборы соотносятся с гостями: нож – с мужчиной, ложка – с женщиной. В основе такой интерпретации их эмблематическое значение. Нож – инвариант образа меча, являющегося эмблемой власти. На Руси меч кроме князя имели право носить его дружинники. Как видим, нож/меч соотносится с приходящими мужчинами, представляющими власть, потенциально угрожающую размеренному порядку жизни семьи. Ложка соотносится с образом женщины. Исследователи указывают: «... патриархатная парадигма характеризовалась низкой культурной ценностью всего женского, восприятием его как угрозы стабильности мирового порядка...» [2, с. 103-104]. Как видим, в обоих случаях предполагается ожидание прихода людей, неожиданных и нежданных, угрожающих нарушением установленного в доме порядка. Именно на такое значение указывает этимология слова «гость», представленная во многих европейских языках. По мнению М. Фасмера, одно из древнейших значений слова «гость» – «чужой, чужеземец, чужестранец, приезжий купец», т.е. человек, которого надо опасаться, с которым нужно общаться с особой осторожностью [7]. С течением времени древнее значение слова было забыто, и гость стал восприниматься как человек, которого, как считает Н. М. Шанский, «хозяин дома потчует, угощает при встрече» [8]. На наш взгляд, суеверия, предостерегающие человека о неприятностях, все еще актуализируют древнее значение этого слова.

Анкетирование студентов показало, что новые обстоятельства современной жизни актуализируют некоторые угасающие суеверия, при оформлении которых сейчас используются предметы, отражающие новую реальность. Таково, например, следующее суеверие: чтобы не сглазить ребенка, перед тем, как выложить его фотографию на сайте/ в телефоне /интернете, необходимо закрыть его лицо смайликом.

Несмотря на то, что современный человек рационален и прагматичен в большей степени, чем его предшественники, в нем неизменным остается представление о влиянии на его жизнь неких паранормальных сил, стремление защититься от которых обостряет его внимание к существующим народным запретам и рекомендациям. Этим и объясняется актуальность суеверий в нашем обществе.

Таким образом, выявленные у современной молодежи суеверия, интерпретированные с опорой на мифологический контекст, указывают на частичное воспроизведение в них архаических практик, большинство из которых, предположительно, сохраняет почти неизменный вид (плюют через левое плечо, откупаются от несчастья пятаком и т.д.), другие меняются в соответствии с веяниями времени (закрыть смайликом лицо ребенка на фотографии). При этом, следует иметь в виду, что респондентами были обучающиеся по специальности «Преподавание в начальных классах», чья профессиональная деятельность включает и трансляцию культуры, что делает



этих респондентов особенно чуткими к социокультурной информации, воплощенной в суевериях.

### Список литературы

1. Абитов И., Акбирова Р. Разработка опросника суеверности. Психологические исследования. 2021. Т. 14 (75). [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/145/87> (дата обращения: 13.04.2022).

2. Антонова Н.В. Гендерная культура как фактор формирования гендерной политики в России // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2019. №4. С. 102-108.

3. Быстрова Я. В. Символика строения дома: социокультурный смысл // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология . 2015. №4. С. 102–111.

4. Воронежский И. С., Зинченко Я. Г. Место суеверий в студенческой среде // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2016. №2. С.16–22. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninkaru/article/n/mesto-sueveriy-v-studencheskoy-srede> (дата обращения: 13.04.2022).

5. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 559 с.

6. Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы: монография / К.В. Анисимов, Т.А. Бахор, М.В. Веккесер [и др.] Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 224 с.

7. Фасмер М. Этимологический онлайн-словарь русского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/vasmer/гость> (дата обращения: 13.04.2022).

8. Шанский Н.М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/shansky/гость> (дата обращения: 13.04.2022).

9. Щеглик М. В. Религиозный миф как непереносимое условие существования человеческого общества // Известия Томского политехнического университета. 2009. №6. С.79-82.

10. Этнокультурная палитра Приенисейской Сибири. Хрестоматия: учеб. пособие /Т. А. Бахор, М. В. Веккесер, О. Н. Зырянова и др. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2016. 157 с.

**У. В. Ильина**  
(Россия, Кемерово)

**ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
КОНЦЕПТА «ГЛУПОСТЬ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ  
МИРА РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, АЛТАЙСКОГО НАРОДОВ (НА  
МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)**

В данной работе через пропозиционально-фреймовый анализ устойчивых выражений в русском, китайском и алтайском языках выявлены особые семантические пространства концепта «глупость». Пословицы и поговорки выявляют уникальный взгляд на мир и его интерпретацию русских, китайцев и алтайцев. Из-за различия уклада, образа жизни представления об одинаковом явлении оказываются достаточно специфичными.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, пропозиция, пропозициональная структура, разноструктурные языки.

**U. V. Iilina**  
(Russia, Kemerovo)

**PROPOSITIONAL-FRAME ORGANIZATION OF THE CONCEPT  
"STUPIDITY" AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF  
THE WORLD OF THE RUSSIAN, CHINESE, ALTAI PEOPLES (BY THE  
MATERIAL OF PAREMIES)**

In this work, through the propositional-frame analysis of set expressions in Russian, Chinese and Altaic languages, special semantic spaces of the concept "stupidity" are revealed. Proverbs and sayings reveal the unique view of the world and its interpretation by Russians, Chinese and Altaians. Due to the difference in way of life, ideas about the same phenomenon turn out to be quite specific.

Key words: language picture of the world, concept, proposition, propositional structure, languages with different structures.

Актуальность данного исследования определяется пристальным вниманием со стороны ученых-лингвистов к проблеме отражения в языке картины мира и выявлению ее национально-культурной специфики, которая наиболее отчетливо обнаруживается при сопоставлении разных языков и культур. Первоначально сопоставлению подвергались особенности языковой картины мира носителей индоевропейских языков, затем лингвисты пришли к осознанию необходимости сопоставления языковых картин мира на материале разноструктурных языков, функционирующих в определенном культурном пространстве. Ученые обращаются к ресурсам паремиологического фонда как,

отмечает Александр Тимофеевич Хроленко, «элементам духовной культуры этноса», что позволяет «реконструировать традиционную “картину мира” жителей определенной территории» [7, с. 15–16]. Ценность паремиологических единиц заключается в их способности хранить, отражать и транслировать опыт, историю и память народа.

Большинство работ подобного плана, выполненных на материале паремий, ограничивается сопоставлением двух языковых картин мира, поэтому предлагаемое нами сопоставительное рассмотрение особенностей русской, китайской и тюркской картин мира существенно расширяет рамки сопоставительных исследований. Это происходит как в силу отнесенности русского, китайского, алтайского языков к разным языковым группам, так и в силу своеобразия фреймовой организации концепта «глупость».

Новизна исследования определяется тем, что впервые осуществляется пропозициональный анализ концепта «глупость» через паремии, включающие наименования глупого человека на материале разноструктурных языков.

Объектом исследования выступают паремии, репрезентирующие концепт «глупость» как базисный компонент языковой картины мира носителей русского, китайского и алтайского языков.

Выбор в качестве предмета рассмотрения пропозиционально-фреймовой организации концепта «глупость» в паремиях на материале обозначенных языков позволяет решить поставленную цель.

Материалом исследования послужили паремии о глупости, полученные путем сплошной выборки из лексикографических источников [4; 5; 6], а также полевой материал автора (ПМА), собранный в ходе бесед с информантами – носителями русского, китайского, алтайского языков. Всего проанализировано 228 паремий.

Для описания семантического пространства концепта «глупость», который репрезентируется в обозначенных нами языках, целесообразным оказывается использование методики пропозиционально-фреймового моделирования, предполагающей выявление глубинных, пропозициональных структур (ПС) – логически абстрактных суждений с предикативно связанными актантами и поверхностных, вербализованных в границах этих ПС суждений – пропозиций (П).

В работе мы придерживаемся точки зрения Марвин Ли Минского о том, что «фрейм можно представить себе в виде сети, состоящей из узлов и связей между ними. “Верхние уровни” фрейма четко определены, поскольку образованы такими понятиями, которые всегда справедливы по отношению к предполагаемой ситуации. На более низких уровнях имеется много особых вершин-терминалов или “ячеек”, которые должны быть заполнены характерными примерами или данными» [3, с. 7].

Процессы метафоризации описаны в работе как совокупность базовых операций над слотами фрейма-источника и фрейма-цели (по Анатолию Николаевичу Баранову и Дмитрию Олеговичу Добровольскому): введение

одной когнитивной структуры в другую, элиминация когнитивной структуры, высвечивание когнитивной структуры, повторение когнитивной структуры [1].

Приведем пример анализа пословиц и поговорок о глупости человека в китайском, русском, алтайском языках, где имеется компонент “еда”.

В китайском языке выражение 笨手笨脚 *bèn shǒu bèn jiǎo* досл. неумелые, глупые руки и неуклюжие, глупые ноги, обр. в знач. неловкий, неуклюжий, косолапый. А у яйца нет ни рук, ни ног, поэтому яйцо ещё глупее. Отсюда выражение 笨蛋 *bèndàn* глупое яйцо. Реализуется ПС «субъект, характеризуемый через сравнение с внешним видом объекта» через слот «признак яйца». Здесь используется метафора замещения глупого человека продуктом питания, а именно яйцом. В данном случае одна когнитивная структура вводится в другую: слоты фрейма «еда» используются во фрейме «глупый человек». Кроме этого, происходит элиминация когнитивной структуры: во фрейме «глупый человек» удаляется слот «соматизм», указывающий на отсутствие у яйца присущих человеку частей тела, что образно характеризует глупого человека.

Главным продуктом в Китае традиционно является рис. Наряду с рисом в Китае не менее главными продуктами считаются бобы и пшеница. Среди устойчивых выражений, обозначающих глупого человека, можно найти те, которые связаны с этими зерновыми культурами. 不辨菽 *bù biàn shū mài* не отличать бобы от пшеницы, в знач. не знать самых простых вещей, ни в чём не разбираться, быть круглым невеждой. Глупость характеризуется через ПС «субъект, характеризуемый по действию» через слот «неумение различать зерновые культуры». Данная паремия построена на выборе элементарного, простейшего действия, которое глупому оказывается не под силу выполнить.

В алтайской лингвокультуре глупый человек сравнивается с сырой кишкой:

тенеги тен кӧӧк мӧӧн (глуп, как сырая кишка).

Реализуется ПС «субъект, характеризуемый через сравнение с объектом» через слот «сырые кишки». Так же, как и в китайской паремии 笨蛋 *bèndàn* глупое яйцо, у сырых кишок нет тех частей, которые присущи человеку. Здесь также обнаруживается метафора замещения глупого человека продуктом питания. В данном случае одна когнитивная структура вводится в другую: слоты фрейма «еда» используются во фрейме «глупый человек».

Нередко в паремиях алтайского языка встречается лексема мӧн (бульон):

«кайнаганча – мӧн кирбес, карыганча – ой кирбес (пока не сварится – бульон не появится, пока не состарится – мудрость не проявится)» [5, с. 115].

В паремии значимым является слот «время». Для того, чтобы получился бульон, необходимо определенное количество времени; для того, чтобы проявилась мудрость, необходим жизненный опыт, который также приходит со временем. Паремия реализуется через две ПС: ПС1 «объект по действию», ПС2 «субъект, характеризуемый по действию». В первой части паремии отсутствует экспрессия, она сопоставляется со второй частью, где дается характеристика глупого человека. Основной пищей алтайцев, как и многих тюркских народов,

являлись молочные и мясные продукты и блюда. В связи с этим, мүн (отвар мяса) входил в каждодневный рацион алтайцев, что отразилось в паремиях.

Каша – одно из наиболее распространенных и популярных блюд русской кухни:

и дурак кашу съест, было бы масло;

и дурень кашу сварит: была бы крупица да водица.

Варка каши в паремии описывается как простое действие, которое под силу даже глупому человеку. В паремиях реализуется ПС «субъект, характеризуемый по действию», через слот «употребление / приготовление пищи». Глупость человека рассматривается как специфичное качество. Выполнение глупым человеком обычных и простых действий характеризуется не как обыденность, а как исключение.

Таким образом, проведенный анализ пословиц и поговорок свидетельствует о том, что пропозициональные структуры знания, составляющие тот глубинный уровень, который определяет реализацию мысли человека через высказывания, оказываются едиными для сознания носителей анализируемых языков. Это ПС «субъект, характеризуемый через сравнение с объектом»; «субъект, характеризуемый по действию». Пропозиции же, реализованные в границах этих ПС, под влиянием этнокультурных традиций, территории, климата и других факторов проявляют наряду с общими для ряда языков интерпретациями фрагментов языковой картины мира, уникальные, характерные для конкретной нации.

Каждый народ по-своему осознает и воспринимает окружающий его мир, что, несомненно, отражается в языке. Путём исследования паремий в пропозиционально-фреймовом аспекте можно получить доступ к языковой картине мира определенного народа.

### Список литературы

1. Баранов А. Н.; Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М: Знак, 2008, 644 с.
2. Зимин В. И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М: АСТ-Пресс, 2008, 729 с.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. О. Н. Гринбаума; Под ред. Ф.М. Кулакова. М: Энергия, 1979, 151 с.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц. М: ОЛМА Медиа Групп, 2010, 1023 с.
5. Суразаков С. С. Алтай фольклор. 2-е издание, доп. Горно-Алтайск, 2015, 320 с.
6. Уэнь Дуань Чэн. Большой словарь китайских поговорок. Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2011, 638 с.
7. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. М: Флинта, 2021, 182 с.

**А.В. Котова**  
(Россия, Санкт-Петербург)

### **РЕЧЬ ЭНЕЯ К ЦАРЮ ЭВАНДРУ (VERG. AEN. 8.127-151)**

В статье рассматривается речь Энея к царю Эвандру в эпической поэме I века до н. э. «Энеида» римского поэта Вергилия. Отмечается ее значение в композиции произведения и развитии сюжета. На основе воспринимаемой реакции устанавливается эффективность речи посланника. Делается вывод о том, что элементы риторики в дипломатических речах используются поэтом в той мере, которая соответствует его художественным задачам.

Ключевые слова: эпос, речь персонажей, Вергилий, «Энеида», Эней, Эвандр.

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

### **AENEAS' SPEECH TO KING EVANDER (VERG. AEN. 8.127-151)**

The article examines the speech of Aeneas to king Evander in the epic poem of the I<sup>st</sup> century BC "Aeneid" by the Roman poet Virgil. Its significance in the composition of the poem and the development of the plot is noted. On the basis of the perceived reaction, the effectiveness of the messenger's speech is established. It is concluded that the elements of rhetoric in diplomatic speeches are used by the poet to the extent that corresponds to his artistic tasks.

Key words: epic, speech of characters, Virgil, "Aeneid", Aeneas, Evander.

Речевые возможности в выражении человеческих мыслей, чувств и намерений определяются как содержательной глубиной, так и смысловой, эмоциональной, воздействующей силой слова в его употреблении. Прагматический компонент значения слова проявляется в речи в процессе коммуникации и неразрывно связывается с ситуативным контекстом. Ведущая роль здесь отводится человеку, активно и целенаправленно создающему и использующему речь для определенных коммуникативных целей.

В «Энеиде» речи персонажей играют важную роль и занимают примерно 47 процентов от всего текста [5, р. 1204]. Используемые в них риторические фигуры передают характер, действие и эмоции персонажа. Гилберт Хайет классифицирует речи в «Энеиде» по следующим категориям в соответствии с их формой и основной функцией: апострофы; команды; дипломатические или политические речи; поощрения; прощания; приветствия; юридические речи; повествования, объяснения и описания; оракулы, пророчества и толкования знамений или оракулов; убеждения; молитвы; вопросы; ответы на вопросы,

команды и различные виды убеждения; монологи; насмешки, угрозы, вызовы и брань [4, p. 302-319].

В античной риторической теории расположение материала определялось устойчивой схемой основных разделов речи: вступление (*exordium*), главная часть (*probatio*), заключение (*peroratio*). Первая часть должна была прежде всего «привлечь», вторая «убедить», третья «взволновать» и «склонить» слушателя [1, с. 36].

Риторические аспекты «Энеиды» лучше всего проявляются в речах, произносимых в дипломатических контекстах, примерами которых являются речи посланников в рамках выполнения ими посольской миссии. Такие дипломатические посольства часто состоят из определенного числа людей (например, *Aen.* 7.153, 11.331), выбранных для выполнения задачи (например, *A.* 1.518, 7.152), иногда на основе ранга (*A.* 11.331). В других случаях отправляется один представитель: например, Илионей говорит от имени троянцев как старейший член группы в *Aen.* 1.520-60; Венул по поручению Латина обращается за помощью к Диомеду в *Aen.* 8.9-17 [6].

Речь Энея к Эвандру (*Aen.* 8.127-151) расположена в следующем контексте: по прибытии из Трои в Италию Энею пришлось вступить в войну с Турном, царем рутулов. За помощью он обратился к другим правителям, в том числе и к престарелому Эвандру, последовав совету речного бога Тиберина. Тот факт, что здесь не стороннее лицо, а сам Эней выступает в качестве главного посланника, отличает эту речь от остальных. Кроме того, как отмечает Гилберт Хайет [4, p. 79], это единственная официальная дипломатическая речь Энея.

Речи посольства могут подчеркивать происхождение просителя (например, *Aen.* 1.524-526, 7.219-220); сам Эней отмечает, что троянцы имеют общую родословную и родственное генеалогическое происхождение и что троянское родство с Эвандром устраняет необходимость в «послах или коварных подходах» – риторическая стратегия, которая коварно скрывает разницу между троянцами и аркадцами, как будто их обоих изгнали с общей родины в Гесперии [6; 3, p. 250]. В заключение он ссылается на их общего врага и на готовность троянцев вступить в союз с аркадцами.

Царь Эвандр благосклонно принял гостя, вспомнил о своем знакомстве с Приамом и отцом Энея Анхизом, который подарил ему дорогой плащ и колчан стрел, и пообещал помощь. Отряд из 400 паллантийцев во главе с сыном Эвандра Паллантом присоединился к троянцам. Серджио Касали отмечает, что Вергилий в «Энеиде» расположил дом Эвандра в том месте, где на момент написания поэмы находился дом императора Октавиана Августа [2, p. 146].

Используя речи, Вергилий создает многочисленные аллюзии на пассажи из гомеровских поэм; в рассматриваемой речи образ Эвандра повторяет образ гомеровского Нестора [6; 2, p. 147].

Что касается риторической структуры, речь можно представить общей схемой [4, p. 79]:

- краткое введение, *exordium* (8.127-128);

- длинное и подробное повествование, в котором объясняется то, что может показаться невероятным, – тот факт, что Эней и Эвандр являются родственниками (8.129-145). Это также служит аргументом, основанным на теме справедливости: один родственник не должен отвергать другого. На этом факте и этом аргументе, Эней основывает свою просьбу о помощи. Он добавляет еще один аргумент (*utile*): что у аркадцев и троянцев один и тот же опасный враг и что троянцы будут ценными союзниками (8.146-149, 8.150-151). По статусу Энею не подобает подробно излагать свои просьбы, поэтому его предложение сделано с царственной краткостью: “*accipe daque fidem*” (8.150);

- *peroratio* в его речи отсутствует.

Подводя итог, отметим, что в данной дипломатической речи Энея заметно, что Вергилий хорошо знает риторические приемы и использует их в той мере, которая соответствует его художественным задачам.

### Список литературы

1. Античная поэтика: Риторическая теория и литературная практика / отв. ред. М.Л. Гаспаров. М.: Наука, 1991. 254 с.

2. Casali S. Evander and the invention of the prehistory of Latium in Virgil's Aeneid // *Nos sumus Romani qui fuimus ante...: Memory of Roman Past. 'Études genevoises sur l'Antiquité'* / Ed. by M. Aberson, M. C. Biella, M. Di Fazio, M. Wullschleger. Bern, 2019. P. 145-168.

3. Fratantuono L. M., Smith R. A. Virgil, Aeneid 8: Text, Translation, and Commentary. Leiden; Boston: Brill, 2018.

4. Hight G. The Speeches in Vergil's Aeneid. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1972.

5. Mac Góráin F. Speeches // *The Virgil Encyclopedia* / Ed. by R. F. Thomas, J. M. Ziolkowski. Vol. 3. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 1204–1207. doi:10.1002/9781118351352.wbve1958

6. Shannon K. Embassies // *The Virgil Encyclopedia* / Ed. by R. F. Thomas, J. M. Ziolkowski. Vol. 1. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 416–417. doi:10.1002/9781118351352.wbve0724

УДК 81

**Е. И. Крашенинникова, Н. А. Крашенинникова, Н. А. Никифорова**  
(Россия, Ульяновск)

### ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматриваются особенности образования окказионализмов в немецком языке. Наиболее частыми способами являются словосложение, аффиксация и конверсия. В свою очередь, в немецком языке наиболее частыми



словообразовательными моделями принято считать словосложение и контаминацию. В последнее время благодаря глобализации значительная часть окказионализмов в немецком языке является англо-американизмами.

Ключевые слова: словообразование, окказионализм, словосложение, заимствование, англо-американизмы.

**E. I. Krasheninnikova, N. A. Krasheninnikova, N. A. Nikiforova**  
(*Russia, Ulyanovsk*)

## **WORD FORMATION OF OCCASIONAL WORDS**

The article discusses some peculiarities of occasional word formation in the German language. The most common ways are compounding, affixation and conversion. In turn, in the German language the most frequent word-formation models are considered to be compounding and contamination. Recently, due to globalization, a significant part of the occasionalisms in the German language are anglo-americanisms.

Key words: word formation, occasionalism, compounding, borrowing, anglo-americanisms.

Социальные и политические преобразования, происходящие в современном мире, не могут не затронуть языковые изменения. Новые предметы и явления требуют новых названий, поэтому язык постоянно пополняется новыми словами. Наиболее заметна динамика изменения языка на лексическом уровне, поскольку именно он является наиболее подвижным и гибким с точки зрения способности к развитию. В силу своей необычности окказионализмы обладают повышенной выразительностью. Как правило, они экспрессивно окрашены и образуются преимущественно в разговорной речи [1, с. 104].

Окказионализмы являются неотъемлемой частью любого языка. Лингвисты изучают окказиональные новообразования с точки зрения переводимости, классификации, возникновения и продолжительности жизни [2, 3]. Целью данной работы было определение особенностей окказионального словообразования в немецком языке и выявление наиболее продуктивных способов словообразования, используемых при создании окказионализмов.

Способ словообразования – это единица классификации, объединяющая несколько словообразовательных типов с одним и тем же словообразовательным средством [4; с.283]. Словообразовательный тип – это обобщённая схема образования производных слов, характеризующаяся тождеством словообразовательных формантов и семантического отношения производного к производящему [4; с.280]. Словообразовательная модель – вариант словообразовательного типа. Словообразовательный формант – это наименьшее словообразовательное средство из тех, которыми мотивированное слово отличается от своего мотивирующего [4; с.279].

Как отмечает О.Г. Баталов, наиболее частыми способами образования окказионализмов являются:

1) словосложение (основосложение) – образование слова путём объединения в сложный композит двух или более основ (или их частей);

2) аффиксация – прибавление к производящей основе словообразовательных морфем (аффиксов);

3) конверсия – образование слова одной лексико-грамматической категории от слова другой лексико-грамматической категории без изменения основной формы исходного слова. Необходимым условием конверсии является омонимия основных форм исходного и производного слова [5; с.6].

А.А. Алпаткина, исследовавшая окказионализмы в творчестве немецкого писателя Эльмара Шенкеля, выделяет следующие способы образования немецких окказионализмов и приводит следующие примеры [6; с.1064]:

1. Словосложение (напр. *der Radheiler* – *целитель велосипедов*).

2. Аффиксация (напр. *der Baumeler*, от слова “*baumeln*” – *болтаться, висеть, покачиваясь*).

3. Субститутивная деривация – замена одного из компонентов слова (напр. *der Niedersinn*, от слова “*Unsinn*” – *ерунда*).

4. Контаминация – объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости [7] (напр. *Käsonien* - *Сырляндия*).

Среди вышеперечисленных способов образования окказионализмов, согласно А.А. Алпаткиной, в немецком языке преобладают словосложение и контаминация [3; с.1064].

Г.Р. Шайхутдинова и И.М. Рахимбирдиева исследовали произведения Эрвина Штриттматтера и получили следующие результаты: метод словосложения оказался наиболее продуктивным при образовании немецких окказионализмов (68% от выборки), 30% обнаруженных ими окказионализмов были созданы на основе образных выражений и метафор, при помощи контаминации было образовано 2% окказионализмов [8; с.131].

Зарубежные исследователи также называют словосложение наиболее продуктивным способом образования немецких окказионализмов. Slavomira Tomášiková, словацкий исследователь немецкого языка, отмечает преобладание полиморфемных композитов в немецком языке и приводит несколько интересных примеров окказионализмов, в которых метод словосложения объединен с внутренней флексией (субститутивная деривация по классификации А.А. Алпаткиной): *Verführ-mich-Klamotten*, *Hatte-ich-schon-Liste* [9]. Во всех обнаруженных данным исследователем примерах можно выделить определяемое слово (слово-базис) и определяющую часть (*Verführ-mich*, *Hatte-ich-schon*).

Pauliina Nissilä, финский исследователь немецкого языка, выделяет следующие основные способы образования окказионализмов в немецком языке [10]:

1. Словосложение (*Zusammensetzung*). В результате словосложения могут получаться атрибутивные композиты (где первый компонент композита характеризует второй компонент) и копулятивные композиты (состоящие из двух компонентов, связанных между собой сочинением). Ещё один результат словосложения – сдвиги – такие сложные слова, компоненты которых оформлены так же, как компоненты словосочетания или предложения [7; с.54], напр. *das Ruhr-mich-nicht-an*.

2. Аффиксация (*Ableitung*).

3. Редупликация (удвоение элементов), напр. *Klein-Klein*.

4. Конверсия.

5. Внутренняя флексия (субститутивная деривация).

6. Аббревиация и контаминация.

7. Англицизмы.

В исследовании Pauliina Nissilä окказионализмы, образованные при помощи словосложения, составили 99 % выборки, причём большая часть композитов оказались атрибутивными [10; с.45]. Деривация и конверсия как способы образования окказионализмов составили 1% от выборки [10; с.48]. 6 % композитов были образованы при помощи аббревиации в сочетании со словосложением [10; с.49]. 60 % от всех обнаруженных в данном исследовании окказионализмов – англицизмы, при создании которых также было использовано словосложение [10; с.54].

Поскольку значительная часть окказионализмов в немецком языке является англицизмами, нам представляется логичным привести классификацию англицизмов по способу их образования. Stephanie Bohmann выделяет четыре типа англицизмов [11; с.19]:

1. Конвенциональные англицизмы. Англицизмы, относящиеся к этой группе, как правило, широко распространены и известны. Примерами англицизмов такого типа являются слова *Computer* и *Manager*.

2. Адаптированные англицизмы. Вторым типом представлен англицизмами, адаптированными к немецкой графической и фонетической системе. Характерными чертами этих англицизмов являются немецкие суффиксы и префиксы, добавляемые к словам. Особенно часто к этому типу относятся глаголы, например, *stoppen* и *klicken*.

3. Комбинированные англицизмы – это сочетания немецких слов с английскими. Обычно английские слова сохраняют свою орфографию, но они добавляются к немецкому слову через дефис, например, *Open-air-Knopf*.

4. Окказиональные англицизмы — это слова, которые являются окказиональными образованиями в английском языке, будучи не зафиксированными в словарях английского языка, например, *Five-pocket-jeans* [9; с.19].

Авторы статьи провели исследования текстов статей немецкого молодёжного журнала Bravo (за 2021 год), размещённого на веб-сайте <https://www.bravo.de/> [12]. Общий объём текста, который был подвергнут анализу, составляет 9928 слов (54362 знака без пробелов / 66775 знаков,

включая пробелы). Журнал Bravo является самым распространенным молодежным журналом в Германии и издается уже более 60 лет. Сайт <https://www.bravo.de/>, на котором ежедневно размещаются статьи, – это онлайн-версия данного журнала. Основные темы, которые освещает данное издание, – мода, красота, культура, образ жизни и отношения. Статьи в Bravo содержат много новых и необычных словообразований, и по этой причине журнал был выбран в качестве материала для исследования.

В ходе анализа статей немецкого молодежного онлайн-журнала Bravo с помощью метода сплошной выборки было выявлено 65 окказионализмов, в образовании которых были использованы следующие способы:

1. Словосложение – 59 единиц (91 % от общего количества выборки).

2. Англицизмы – 37 единиц (57 % от общего количества выборки), из которых 32 англицизма (49 % от общего количества выборки) было получено при помощи словосложения, т.е. уже были учтены в пункте 1, и лишь 5 единиц представляют собой обыкновенные англицизмы (8 % от общего количества выборки).

3. Аббревиация – 5 единиц (8 % от общего количества выборки), из которых все являются англицизмами и были созданы при помощи словосложения, т.е. уже были учтены в пунктах 1 и 2.

4. Фразеологизация – 1 единица (1 % от общего количества выборки).

При сравнении наших данных с результатами, полученными другими исследователями было выявлено, что процентное соотношение англицизмов по типам в нашем исследовании совпало с результатами, полученными Pauliina Nissilä. Таким образом, можно сделать вывод, что наше исследование подтверждает данные, полученные Pauliina Nissilä, и за 15 лет не произошло значительных изменений в словообразовании немецких окказионализмов в немецкой молодежной прессе.

### Список литературы

1. Мысягина Л.В., Веккесер М.В. Словообразовательные окказионализмы в детской литературе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск, 2015. Т. 6. № 6. С. 102-109.

2. Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А. Особенности перевода окказионализмов в романе Р. Даля «БДВ, или большой и добрый великан» // Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 2020. С. 83-88.

3. Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А., Леонтьева А.В. Культурно-специфические элементы как проблема перевода // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 251-257.

4. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

5. Баталов О.Г. Когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования в художественном тексте: дис. ...канд. филол. наук. Н. Новгород, 2004. 245 с.

6. Алпаткина А.А. Функциональные особенности окказиональной лексики в идиостиле Эльмара Шенкеля // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 1064-1067.

7. Крупнова Н.А. Композиты немецкого языка: общая характеристика // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 11-2. С. 54-57.

8. Шайхутдинова Г.Р., Рахимбирдиева И.М. Окказионализмы в произведениях Эрвина Штриттматтера // Terra Linguae. 2018. №4. С.126-134.

9. Slavomira Tomášiková. Okkasionalsmen in den Deutschen Medien. In: Bořák, Michal / Rusnák, Juraj (Hg.): Média a text II. Prešov. 2008, s. 246–256.

10. Pauliina Nissilä. Zur Bildung und Funktion von Okkasionalsmen in der Jugendzeitschrift Bravo. Vaasa: Universität Vaasa, 2009.

11. Stephanie Bohmann. Englische Elemente im Gegenwartsdeutsch der Werbebranche. – Marburg: Tectum Verlag, 1996.

12. Bravo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bravo.de/> (Дата обращения 09.11.2021).

УДК 37.01 + 81.42

**Р.И. Пегов**

*(Россия, Иркутск)*

## **О ВОЗМОЖНЫХ ПОСЛЕДСТВИЯХ ИНЦИДЕНТА С УЧАСТИЕМ У. СМИТА и К. РОКА НА СТЕНДАП-КОМЕДИЮ**

В статье рассматривается инцидент, произошедший на вручении премии Американской Академии кинематографических искусств и наук, который ставит под вопрос существование стендап-комедии в таком виде, в каком она существует в настоящее время, анализируются его причины и возможные последствия для стендап-индустрии.

Ключевые слова: стендап, дискурс, лингвистика, культура

**R. I. Pegov**

*(Russia, Irkutsk)*

## **POSSIBLE AFTERMATH OF WILL SMITH–CHRIS ROCK INCIDENT ON STAND-UP COMEDY**

The article deals with Will Smith slapping incident occurred during the Academy of Motion Picture Arts and Sciences' Awards which questions the

existence of stand-up comedy in its present state and provides the analysis of causes thereof and possible aftermath for stand-up industry.

Key words: stand-up, discourse, linguistic, culture

Комедийное шоу на протяжении многих лет является неотъемлемым атрибутом официальных мероприятий: от выступлений комедиантов на ужине для прессы в честь инаугурации президента США до участие мировых звезд комедии в качестве ведущих различных церемоний, например, «Золотой Глобус» или «Оскар», именно об инциденте, произошедшем во время 94-той церемонии вручения наград Академии кинематографических искусств и наук, и возможных последствиях для комедийного сообщества, пойдет речь в настоящей статье. Крис Рок, известный американский комедиант, 27 марта 2022 г., перед объявлением победителей, выступал с комедийным монологом, в котором шутил над присутствующими на церемонии гостями, в том числе и над прической Джады Смит, сравнив ее с героиней Деми Мур в фильме «Солдат Джейн» – *Jada, I love you. G.I. Jane 2, can't wait to see it, alright?* – после чего получил пощечину от ее мужа, Уилла Смита. Поступок У. Смита не только противоречит «Правилам поведения» на «Оскаре», законодательству Лос-Анджелеса, но и негласному кодексу комедиантов. Какие последствия у этого действия могут быть для комедийной индустрии? Попробуем разобраться далее.

Перед тем, как перейти к оценке последствий данного инцидента, необходимо понять, почему это акт агрессии, а не «защита своих близких», как У. Смит объяснил свой поступок по время речи позже тем же вечером.

Начнем с того, что У. Смит, как и Крис Рок, перед тем, как стать голливудской звездой, был комедиантом, сам шутил похожим образом, сразу после инцидента в сети стал популярным видеофрагмент интервью У. Смита на шоу *The Arsenio Hall Show*, во время которого комедиант пошутил над лысым басистом Джоном Уильямом, более того, за его карьеру комедианта, шуток, которые могли, и, вероятно, казались оскорбительными для кого-то, можно найти не мало, собственно, как и у любого американского / британского комика, поскольку подобный материал – норма, стандарт отрасли. Комедианты подобными шутками не пытаются оскорбить людей, а лишь рассмешить публику, а импровизация – это неотъемлемый элемент выступления. Например, британский комедиант Джимми Кар во время выступления *Funny Business* [3] шутил над матерью случайно выбранного зрителя – Шона – а также над другими зрителями в зале. Комедиант Дейв Шаппел во многих выступлениях шутит над зрителями, выражающими неодобрения своим поведением во время выступлений [4]. Иногда шутки могут выйти за пределы комедийных выступлений. Так, известный британский комедиант и продюсер Рикки Джервейс после своих шуток в адрес Кейтлин Дженнер во время проведения «Золотого Глобуса» продолжил комментировать ее реакцию на это выступление в социальных сетях [5]. Подытожив вышесказанное, можно сделать вывод, что подобные шутки являются нормой и каждый зритель может

стать участником шоу – объектом шуток, – когда дело касается стендап-выступлений.

В подтверждение сделанного вывода можно привести феномен американского ежегодного комедийного шоу *Roast*, участники которого высмеивают специально приглашенную звезду шоу-бизнеса или друг друга. На заре становления этого шоу для звезды было честью стать объектом насмешек, тем самым участники отдавали дань уважения заслугам гостя.

Чем могла быть вызвана такая реакция? Сразу после нанесения удара У. Смит в жесткой и нецензурной форме потребовал, чтобы К. Рок прекратил говорить что-либо о его жене. Неужели такую реакцию можно оправдать его чувствами к супруге? Ранее американская комедиантка Регина Холл шутила над браком Смитов и трудностях в отношениях, которые были в прошлом, однако супруги адекватно отреагировали на выступление комедиантки и смеялись. Следовательно, несмотря на попытки «Короля Ричарда» оправдать свой поступок желанием защитить близкого человека, как герой фильма, защищавший своих дочерей от нападков местной шпаны, актер, кажется, забыл, что Ричард Уильямс героически противостоял оппонентам ненасильственными методами, и поэтому его поведением восхищаются.

Подводя итоги первой части статьи можно сделать вывод, что такая реакция противоречит правилам игры (более подробно см. в [1]) комедианта и зрителя, и оправдывать такой поступок личными переживаниями нельзя, поскольку, как было проиллюстрировано выше, герой: 1) сам шутил подобным образом; 2) адекватно реагировал на подобные шутки. Проанализировав инцидент, далее приведем наше видение того, как эта ситуация может повлиять на стендап-выступления и индустрию развлечений в целом.

Одной из отличительных черт стендап-выступлений является актуальность тематики [2]. Поднимаемые проблемы волнуют значительную часть зрителей, и позиция комедианта далеко не всегда совпадает с мнением большинства. Сразу после происшествия соведущие мероприятия, американские комедианты Джордж Уоллес и Кэти Гриффин [7], выразили свою обеспокоенность возможными конфронтациями, и тем, что, вероятно, в будущем придется более осторожно подходить к выбору темы шуток, что, разумеется, идет вразрез со системообразующими признаками стендап-выступлений [2]. Еще одна соведущая мероприятия – Эми Шумер – выступила с критикой Академии кинематографических искусств и наук за то, что позволили У. Смиту «*просто подняться и дать кому-то пощечину*», в то время, как ей запретили шутить над смертью Галины Хатчинс, которая была застрелена во время съемок фильма *Rust* из револьвера использовавшегося в качестве реквизита А. Болдуином [9]. Британский комедиант Джеймс Корден выступил с критикой У. Смита за то, что он не смог принять шутку и спародировал этот инцидент в своем вечернем шоу [6].

Представители клуба комедии *Laugh Factory* выступили с поддержкой Первой поправки в отношении комедиантов, а представители других известных клубов, таких как *Stand Up NY* и *Carolines on Broadway*, сообщили, что уже

усилии меры безопасности в связи с происшествием. Президент *Laugh Factory* также отметил возросший уровень агрессии со стороны постоянных посетителей с момента открытия, состоявшегося после снятия ограничений, вызванных пандемией COVID-19 [8].

С момента инцидента до написания настоящей статьи прошло меньше месяца, однако уже сейчас видна обеспокоенность сообщества комедиантов возможными последствиями, которые, несомненно, окажут негативное влияние на отрасль в целом, поскольку никакое искусство не терпит рамок и ограничений. Стендап – ответ на жесткую действительность, несправедливость общества, способ посмеяться над проблемами, и, возможно, призвать к размышлению.

В последнее время «культуры отмены» унесла творческие жизни многих талантливых актеров, сценаристов, продюсеров, писателей, комедиантов из-за их действий, высказываний или жизненной позиции. Велика вероятность, что к списку реальных угроз, наряду с моральным насилием, может добавиться физическое. В таком случае, как было сказано выше, *вседозволенность*, которая порождает уникальный, актуальный, острый и злободневный материал на потеху толпе, под угрозой. А вместе с этим и весь жанр комедии.

### Список литературы

1. Куныцына Е.Ю., Пегов Р.И. Гибридизация как форма «расширения» медиа: стендап-технологии в информационно-развлекательном дискурсе (на материале *Late Night Talk Show* Джима Джеффриса) // Вест. Новосибирского гос. ун-та. Сер. История. Филология, 2019 Т. 18. № 6. С. 150-165.
2. Пегов Р.И. О проблеме межкультурной транслируемости комического на примере стендап-выступления Билла Берра – *Walk Your Way Out* // Современные проблемы гуманитарных наук в мире: сб. науч. Статей по итогам IV Международной научно-практической конференции. Казань, 2017. С. 36–39.
3. Carr J. *Funny Business*, 2016. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения 02.02.2022).
4. Chappelle D. *The Age of Spin: Live at the Hollywood Palladium*, 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения 11.02.2022).
5. Gervais R. *Humanity*, 2018. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения 11.02.2022).
6. Henni J. "James Corden Says Will Smith 'Can't Take a Joke,' Praises Chris Rock for 'Keeping the Show Moving'", 2022. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.people.com> (дата обращения 07.04.2022).
7. Jurgensen J. "Will Smith's Oscars Slap of Chris Rock Prompts One-Liners and Worry from Comedians". [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.wsj.com> (дата обращения 05.04.2022).



8. Schwartz M. "Comedy Clubs 'Worried' About Security After Will Smith's Oscar Slap", 2022. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.thewrap.com> (дата обращения: 07.04.2022).

9. Sharf Z. Amy Schumer Reveals the Alec Baldwin Shooting Joke She 'Wasn't Allowed' to Make at the Oscars", 2022. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://www.variety.com> (дата обращения 07.04.2022).

УДК 81'373

**Е. Ю. Протасова**  
(*Хельсинки, Финляндия*)

### **РАЗНЫЕ ЯЗЫКИ И РАЗНАЯ РЕЧЬ В ТЕКСТЕ**

В полифонном мире слышны голоса авторов и героев, черпающих стилевые краски из иных языков и из множества лексических пластов собственного языка. В статье анализируются три книги современных авторов, пишущих по-русски в разных обстоятельствах, и делается попытка установить причины лексического разнообразия текстов, включающих в себя маркеры инородности речи. Делаются выводы о том, что показатели «чужого» также могут быть общими для разных авторов, как бы вошедшими в совместный фонд языка, в то время как часть подобной лексики действительно отражает местные условия и нуждается в дополнительном толковании для читателя.

Ключевые слова: речевая полифония, языковое разнообразие, иноязычное вкрапление, переключение кода, стилевой прием, художественный текст, журналистский текст, криминальная проза

**E. Y. Protassova**  
(*Helsinki, Finland*)

### **DIFFERENT LANGUAGES AND DIVERSE SPEECH IN THE TEXT**

In the polyphonic world, we hear the voices of authors and heroes who are drawing stylistic colours from other languages and from many lexical layers of their own language. The article analyzes three books by contemporary authors writing in Russian in different circumstances, and attempts to establish the reasons for the lexical diversity of texts that include markers of speech heterogeneity. It is concluded that the indicators of “foreign” can also be common for different authors, as if included in the joint fund of the language, while some items in such vocabulary really reflect local conditions and needs additional interpretation for the reader.

Key words: speech polyphony, linguistic diversity, foreign language inclusion, code switching, stylistic device, artistic text, journalistic text, criminal prose.

Проблема речевой неоднородности многократно поднималась в лингвистике (см., например, [4, 8, 9]). Речевое многообразие современных способов самовыражения писателя может быть зафиксировано как путем употребления иноязычных вкраплений, так и за счет обращения к смене подвида языка – включения арготизмов, сленга, новых заимствований, еще не полностью устоявшихся в языке, диалектов, регионализмов, экзотизмов, варваризмов и т. п. [3, 5, 6]. Целью настоящей статьи является показать, какого типа вариативность встречается в текстах авторов, либо живущих за рубежом [7], либо отражающих современную городскую среду центральной России [2], либо отражающих в первую очередь реальность Сибири [1]. Анализ проводится методом сплошной выборки, позволяющей группировать сходные явления по всему объему текста и сопоставлять встречающиеся типы друг с другом. Отметим, что в той или иной степени все три произведения связаны с криминальной жизнью – как детективы (первые два) или как очерки (третий текст).

В детективе К. Чудаковой события разворачиваются в русскоязычной среде Германии. Среди участников – российские и балтийские немцы-репатрианты, контингентные беженцы, криминальные элементы, русские и украинские жены, лица, приехавшие на заработки и учебу. Оцениваются их способности говорить и писать по-немецки, заводить знакомства с местными, переводить устно и письменно. Вскользь говорится о судьбе российских немцев, о потерях в Великой Отечественной войне. Характеризуется поведение эмигрантов: они ссорятся, ездят на родину, любят свою еду, приспосабливаются к местным распорядкам. Осуждается совковое мышление. По ходу развертывания событий перечисляется огромное количество стереотипов, связанных с внешним видом, занятиями, сопоставлением образа жизни в России и за рубежом. Было бы естественно ожидать появления вкраплений из немецкого языка, но их не так много. Например, поясняется, что у высокой женщины фамилия *Кляйн*, а *klein* по-немецки значит «маленький» (при переводе возникает межъязыковой оксюморон). Один из отрицательных персонажей говорит, что с немецким у него проблемы, кроме «*хэндэ хох*» и «*данке шон*» ничего не знает (запас, который приобретает зритель советских фильмов о войне). За год жизни в стране этот преступник незначительно продвигается в языке, но может сказать пару фраз типа «*Дайте мне черный кофе*» или «*Где находится Хауптштрассе?*» (=главная улица), сообщает автор по-русски. Воспринимать речь иммигрантов на немецком проще, чем коренных жителей: «Олег инстинктивно понимал, что общаться по-немецки легче с такими же иностранцами, как и он сам, – они никогда не употребляют в своей речи неудобоваримых оборотов и выражений, не глотают окончаний и четко выговаривают все звуки, в отличие от настоящих носителей языка» (с. 222). Говорится о способах изучения языков, о том, как учить язык в среде, в колыбели или в постели. Объясняется, что немцы называют «русскими» всех, кто говорит по-русски, хотя среди них есть русские немцы, евреи, украинцы, белорусы. В зависимости от политической ситуации иногда относятся к ним

лучше, иногда хуже. Отмечается, что иногда в России выгодно учить не английский (нужен американский вариант, а учат британскому), а немецкий, на котором в Европе говорит больше народа, чем на английском. Раскрывается, что такое *AU pair* (по непонятной причине первая часть написана большими буквами) – няня для ребенка, часто молодая девушка из Восточной Европы, которая изучает язык страны пребывания и немного зарабатывает. Диалоги даются в пересказе на русском языке, но может быть упомянуто, что в какой-то момент герой переходит на русский язык, чтобы его не поняли. Без объяснения используется слово *импрессум* – выходные сведения издания; это термин, распространенный в немецкоязычных странах, но в профессиональном языке полиграфистов в России также присутствует. В целом оказывается, что взаимодействие культур здесь в значительной степени опосредовано взглядом на мир, сформировавшимся у живущих в Германии русскоязычных. Заслуживают внимания также описываемые особенности межкультурной коммуникации, выраженные инсайдером, прошедшим несколько этапов адаптации к местной жизни, и признание болезненности процесса овладения немецким языком, который не сразу и не всем дается в полном объеме.

В ироническом детективе Д. Донцовой «Вынос дела» заимствования редки. По-латыни один персонаж произносит *Dura lex, sed lex*, а когда начинает переводить, другой заканчивает, что приводит к обсуждению того, у кого какое образование, и выясняется, что у обоих юридическое. Когда героиня показывает французский паспорт, неискушенный молодой человек, которого кличут Антуаном, хотя он русский, удивляется, что она здорово болтает по-русски, а она подтверждает, что совсем свободно (русская по происхождению). Фирма «Петерсон» упоминается также как «*Peterson*». Интересно замечание о пигментных пятнах на коже пожилых людей. Русские называют их гречкой, а французы – маргаритками смерти. В самом конце упоминается, что в семье французских фермеров прилично говорят на нашем языке, потому что его мать родом из Вязьмы, у русских тут есть шанс. Приводится аргумент в пользу тех, кто не хочет учить иностранные языки: при помощи языка жестов не удастся побеседовать на философские темы, однако с голоду не помрешь. В кафе «Шаурма по-турецки» работает милый официант, который совсем не говорит по-русски, и ему героиня говорит сначала *Шукран*, а когда он восторженно отвечает длинно и непонятно, добавляет: *Шукран, лязем, мархаба, уахед, этнен, тляти* (на испорченном арабском это *спасибо, нужно, здравствуйте, один, два, три*), потому что когда-то в качестве третьего языка учила арабский. Считается, что его понимают чеченцы, живущие в Москве, хотя москвичи склонны считать чеченцами всех смуглых, черноглазых и черноволосых, считает героиня. Поскольку общего языка у говорящих на самом деле нет, собеседник представляется, показывая пальцем на свою грудь. В целом указаний на иноязычную речь мало, но удивителен неожиданный выбор арабского.

Красноярские журналистки посвятили свою книгу, построенную на расследовательском опыте, в основном различным парадоксальным

криминальным обстоятельствам, большая часть которых имеет место за пределами европейской части России. Подоплека событий не всегда очевидна для обывателя. Вывеска кафе «Якудза» отсылает к японской мафии, людям без правил и чести, глава которой – *оёгун*, что похоже на гипотетическое название «Фашизм», первоначальный смысл которого – *fascism* – пучок прутьев – возник в Древнем Риме и символизирует власть. Переосмысливается слово *нонсенс*, в принципе – бессмыслица, отсутствие смысла, которому возвращается первоначальный смысл *non sensus*, а к нему еще и перевод *без чувств*, конечно, не совсем точный, но подходящий для раскрытия темы (нечувствительности преступников к чужим переживаниям, отсутствие эмпатии). Посещая португальскую тюрьму в *Иудейской долине* (так вводится название местности), дважды приводят ее португальское название латиницей – *Vale de Judeus* – и один раз транскрипцию кириллицей, Вал-де-Жудеуш. Раскрывается этимология слова азарт: по-французски *hazard* означает *случай*, а в переводе с арабского *az-zahr* – это *игральная кость*. Слова могут иметь новое, иное значение. Так, *катран* – это акула, а также вид растения, но еще и место, «где собираются асы карточной игры», съезжаясь со всей страны (с. 103). По-английски  *poker* – это и *кочерга*, и *игра*. Латиницей написано слово *vip*, а также этикетка на галстуке «*Palmira*». Из латыни без перевода взято выражение *alter ego*.

Описывая ограбление века в Великобритании, пишут название ювелирного магазина латиницей, а адрес кириллицей: *Graff Diamonds на Бонд-стрит*, охранную компанию латиницей: *Securitas*. Марки машин отмечены по-разному: *BMW*, но «*Мерседес*», «*Форд*», «*Фольксваген*». Совершая путешествие по страницам *Daily Mirror*, авторы сохраняют латиницу в названиях *Sex Pistols*, *The Great Rock'n'Roll Swindle*, но меняют на кириллицу в *хранилище Бринкс Мэт*, *аэропорт Хитроу*.

Кроме того, авторы изображают в тексте особенности произношения персонажей. Например, русская женщина называет Клаудию Шиффер *Клавкой Шифферовой*, а сигарету *напирёской*. Натан Айзикович Погодин, местный кутюрье, руководит ателье, где сделан евроремонт (он шутит, что это еврейский ремонт), умеет делать родные российские, оригинальные и незатасканные модели, потому что «фирменное» барахло – китайский «Адидас», тайландский «Версаче» – людям надоели. Он не произносит Р, на письме его заменяют Г: *кугица*, *пгимегки* и т. д. Его речь подражает одесскому языку, как во фразе *я так за вас скучаю всегда*. Собеседница пытается подражать, но не справляется: *а я-то как за тебя тоскую, любимый*. Встречаются интересные обороты речи: *спешить охотку; домовина; полтишок; форс морозу не боится, а лаковы штиблеты презират; твоим языком только бриться*. Возможно, не все они специфически сибирские, но все-таки своеобразные, не везде в России встречающиеся.

В книге подробно описывается воровское аргю, из которого, как сообщают авторы, около 6000 слов вошли в обиход, в том числе *кидалово*, *кинуть*, *мент*, *шмон*, *лох*, *шалава*, *разборка*, *параши*, *мочить*, *тусовка*, *беспредел*. В приложении к основному тексту помещен очерк В. Шаламова

«”Сучья” война» (написанный в 1959 г.), где еще больше блатных терминов и подробно раскрывается их суть. Оттуда заимствуются и раскрываются такие речевые единицы, как *сука, ссучиться, подссучиться, человек, сявка, закон, законный, взять срок, урка, уркан, уркач, уркаган, лох, ломщик*. Широко показан мир картежников. Здесь также имеется свой развитый подъязык, которым, как показывают авторы, владели и классики русской литературы, словарь этого арго составляет не менее 200 терминов. Мимоходом упоминается, что бывают *карты с картинкой*, а бывают и *карты-знаки*. Шулера используют такие слова, как *фуфлыжник* (тот, не смог вовремя отдать долг и становится фактически слугой), *паковщик* (*паковать* – вкладывать выигранные деньги в недвижимость и драгоценности), *гусар* (гастролер, работающий на транспорте), *гонщик, катала, пустосумочник*. Красиво звучат названия игр: *чечено, сингапурская триада, олимпийка, московский дурачок, копеечка*. Играть можно *на интерес*. На фоне большого количества арго особое значение принимают слова *элита, режиссер, попутчик, зазывала, пассажир, маяк, суфлер, массовка, передержка, мостик*, у каждого из которых оказывается двойное дно. В определенных ситуациях все становится не тем, чем кажется, и у разных видов обмана населения и приемов отъема денег находят свои обозначения.

Красноярский томик, таким образом, отражает более интересное пересечение инородностей: разные слои собственно русского языка, бросающиеся в глаза особенности произношения, местная лексика, английский, арабский, итальянский, латынь, немецкий, португальский, французский, японский. Авторы с удовольствием цитируют сочные выражения и раскрывают этимологии, но осуждают страшные явления ужасных человеческих преступлений.

Сравнивая между собой три текста, посвященных криминальным сюжетам, можем отметить, что журналисты оказались лучше подготовленными к использованию специальной и региональной лексики и обогатили повествование большим количеством собственно описывающих криминал элементов, но у них и сюжетов больше, чем в двух других книгах. Хотя каждый автор использует временами иностранные слова, они очень редки и придают лишь небольшую окраску отдельным моментам повествования. Наряду с наиболее часто цитируемыми языками – латынью, немецким, английским, французским – встречаются заимствования и из более редких языков. Все это свидетельствует о языковом разнообразии истоков современной прозы и о применении авторами приема переключения кода как обычного для актуальной художественной литературы.

### Список литературы

1. Винская Л., Попова Т. Опера для опера, или покер с летальным исходом. Красноярск: Метранпаж, 2011.

2. Донцова Д. Вынос дела. М.: Эксмо, 2003.

3. Загоровская О. В. Стилистическое «разноцветие» живого русского слова в современном дискурсе, узусе и норме // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий. Материалы IX Международной научной конференции / под ред. А.Д. Черенковой. Воронеж: ВГПУ, 2017. С. 30–35.

4. Крысин Л.П. (ред.) Речевое общение в условиях языковой неоднородности. М.: Ин-т языкознания РАН, 2000.

5. Листрова-Правда Ю.Т. Иноязычные вкрапления как стилистическая категория русской литературной речи // Теоретические проблемы современного языкознания / Под ред. И.А. Стернина, М.А. Стерниной. М.: Истоки, 2009. С. 233–240.

6. Протасова Е.Ю. Разнообразие иноязычия в русских художественных текстах // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2021. Т. 9. № 3. С. 186–194.

7. Чудакова К. Золотой поросенок для Дуремара. Мюнхен: Rosemann, 2007.

8. Bidese E., Cognola F., Moroni M.C. (eds.) Theoretical Approaches to Linguistic Variation. Amsterdam: Benjamins, 2016.

9. De Fina A., Ikizoglu D., Wegner J. (eds.) Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives. Washington: Georgetown University Press, 2017.

УДК 81 '42

**Д.А. Сазыкина**  
(Россия, Красноярск)

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ РОССИИ В НЕОЛИБЕРАЛЬНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

В статье характеризуются метафорические модели конструирования образа России в неолиберальном дискурсе. В качестве материала используются публицистические тексты и высказывания Т.Н. Толстой и В.В. Ерофеева 2007–2017 гг. Описываются типологические и функциональные особенности выявленных политических метафор: антропоморфной, социоморфной и артефактной; прослеживается определенная закономерность в создании метафорического образа страны, выступающего как средство ее дискредитации.

Ключевые слова: политическая метафора, образ России, неолиберальный дискурс.

**D.A. Sazykina**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **METAPHORICAL IMAGE OF RUSSIA IN THE NEOLIBERAL JOURNALISTIC DISCOURSE**

The article characterizes metaphorical models of constructing the image of Russia in neoliberal discourse. The publicistic texts and statements of T.N. Tolstaya and V.V. Erofeev for 2007-2017 are used as the material. The article describes the typological and functional features of the identified political metaphors (anthropomorphic, sociomorphic and artifact); traces a certain pattern in the creation of a metaphorical image of the country, acting as a means of discrediting it.

Keywords: political metaphor, image of Russia, neoliberal discourse.

Динамично меняющаяся российская действительность в условиях информационно-психологической войны становится предметом постоянного обсуждения и оценки в политическом публицистическом дискурсе. Для создания определенного образа России в нем реализуются новые и актуализируются известные ранее метафорические модели, исследование которых осуществляется с опорой на теоретико-методологический инструментарий политической метафорологии, представленный в работах целого ряда ученых (А.Н. Баранова, А.П. Чудинова, Э.В. Будаева, Е.Л. Орловой, С.И. Белова и др.). Специфика нашего исследования в области политической метафорологии заключается в описании особенностей метафорического моделирования образа России в дискурсе определенной идеологической направленности – неолиберальной, который, насколько нам известно, в заявленном аспекте лингвистами еще не рассматривался, что, наряду с современной геополитической ситуацией, обуславливает актуальность его изучения.

Цель статьи – охарактеризовать типологические и функциональные особенности метафорических моделей, конструирующих образ России, в неолиберальном публицистическом дискурсе.

Материалом для изучения метафорического образа России послужили публицистические тексты и высказывания 2007–2018 гг. Т.Н. Толстой и В.В. Ерофеева – известных представителей неолиберального дискурса, размещенные в свободном доступе в сети Интернет.

В определении политического дискурса мы придерживаемся его широкого понимания как совокупности текстов на политические темы, то есть «любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики» [10, с. 121]. Областью действия метафоры является «не предложение, а речевое высказывание и, шире, дискурс» [4, с. 204]. Поэтому метафору вслед за исследователями в области политической лингвистики определяем как ментальную операцию, строящуюся по схеме *X это Y*, где X – это поле-цель (мишень), а Y – элемент сферы-источника (понятийного поля) [2,

с. 6; 8, с. 67–68]; как один из способов моделирования и оценки политических и онтологических процессов мира, отражающий процесс познания индивида или группы людей, объединенной едиными интересами, общей идеологией и пр. [1; 6; 8]. В распознавании и описании ее типов за основу взята классификация, основанием которой является понятийная сфера, то есть источник метафорической экспансии (человек, социум, природа, артефакты), образующий сферу-мишень [7; 8].

Анализ собранного материала показывает, что в высказываниях и публицистических текстах Т.Н. Толстой и В.В. Ерофеева используются три типа политических метафор: антропоморфная, социоморфная, артефактная и их разновидности; природоморфная метафора для неолиберального дискурса не характерна.

Образ России в высказываниях представителей неолиберального дискурса конструируется чаще всего посредством использования **антропоморфной метафоры**, предполагающей наделение неодушевленных предметов и явлений человеческими свойствами [7; 9]. Используются ее разновидности: физиологическая, морбиальная, метафора родства, сексуальная, – как по отдельности, так и в сочетании. Например: *Страна не такова, чтобы ей соответствовать! Ее надо тащить за собой, дуру толстожопую, косную! Вот сейчас, может, руководство пытается соответствовать, быть таким же блядским, как народ, тупым, как народ, таким же отсталым, как народ...* (Т. Толстая о России и русских // Пятая либеральная колонна: Вся правда. 2014). Источником антропоморфной модели «Страна (Россия) – дура» является субсфера «человек», которая отличается определенным фреймом – «единицей знания, организованного вокруг некоторого понятия, но, в отличие от ассоциаций, содержащих данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия» [5, с. 188], иными словами, – отдельной понятийной областью. В приведенном примере фреймом являются «психические качества». Используемая Т.Н. Толстой психическая метафора, насколько нам известно, ранее не была представлена в классификациях политических метафор. В метафорической модели реализуются антропоморфные характеристики не только психического (Россия объявляется «косной»), но и физиологического свойства («толстожопая»). Обращение к антропоморфной метафоре и соответствующим характеристикам страны позволяет адресату дать крайне негативную оценку России.

Физиологическая метафора, являющаяся разновидностью метафоры антропоморфной, часто встречается в высказываниях В.В. Ерофеева, например: *Образ России как **трансвестита** преследует меня... Действительно, она борется со своим полом. И порой это у неё получалось: мы знаем ряд победоносных войн, совсем не женскую тиранию, победы в космосе и на земле. Но философия трансвестита – это **философия вечного поиска**. Потому что утрата одной природы еще не означает обретение новой. Постоянная срединная ситуация, беспокойство. Мы поисковый аппарат, который все время ищет себя и свой смысл* (Ерофеев В.В. Россия как трансвестит / беседу



вел В. Печейкин // Электронный журнал «КВИР». 2014). В модели физиологической метафоры «Россия – трансвестит» актуализирован фрейм «физиологические качества», обладающий теми же функциями, что и выявленный ранее исследователями фрейм «физиологический действия» (см. [9]). Образ России в приведенном высказывании наделяется не только мужскими качествами (участие и победы в войнах, «тирания» и др.), но и женскими, что проявляется в приписывании стране постоянного сомнения. Физиологическая метафора дополнительно связывается с психической характеристикой страны («*Но философия трансвестита – это философия вечного поиска...*»), что позволяет адресату создать образ России как сомневающейся («ищущей себя») страны. Негативная оценка говорящего проявляется имплицитно, с помощью представленной метафорической модели: очевидно уничижительное преуменьшение достоинств мишени (силы, значимости, масштабности страны).

Таким образом, прагматический потенциал антропоморфной метафоры в неолиберальном дискурсе заключается в эмоциональном воздействии на адресата, его убеждении в неполноценности страны, вызванной ее отрицательными физическими или психическими характеристиками.

В высказываниях Т.Н. Толстой и В.В. Ерофеева как представителей неолиберального дискурса значима и **социоморфная метафора**, предполагающая сравнение предметов и явлений с понятиями из социальной сферы общества [9]. Используются ее виды: криминальная, милитарная, театральная, спортивная, игровая метафоры, а также экономические метафоры и метафоры изобразительного искусства. Субсфера «социум» связана с тем, что в современном российском национальном сознании политическая деятельность часто структурируется на основе общественных концептов. Приведем примеры использования социоморфной метафоры: *В России очень много фиговых листков. <...> Здесь дело не в том, что ты делаешь, а в том, инструментом чего ты можешь явиться: инструментом репрессии, инструментом наказания... Тебя повернут таким образом, как «они» хотят. И это – самое страшное, потому что ты не принадлежишь самому себе, ты являешься объектом государственного интереса... Вот, например, ты поднял в метро шапку, чтобы подать ее человеку, а тебе говорят: «Ты украл ее...». И в эту секунду ты становишься **криминальным элементом**. А другой пример: ты в театре раздел актрису, она побегала полминуты по сцене, и тебе сказали, что ты оскорбил чувства всех порядочных людей* (Ерофеев В.В. О культуре и ее отношениях с властью / беседу вел Ю. Решето // «Deutsche Welle». 2017). Наряду с психической метафорической моделью «Россия – бесстыдная страна», развертывающейся с помощью характерных языковых маркеров (в частности, фразеологизма *фиговый лист* в значении «лицемерное прикрытие чего-либо постыдного, непристойного»), в высказывании функционирует и криминальная социоморфная метафора «Россия – преступное общество». Заложённая в метафоре негативная оценка подкрепляется гиперболой негативизации в аргументации. Криминальная метафора дает оценку политической ситуации и

направлена на усиление пессимистических настроений в обществе: образ страны конструируется как преступный мир, где нет места гуманистическим отношениям.

В публицистических текстах Т.Н. Толстой и В.В. Ерофеева используются также исторические метафоры, которые мы рассматриваем как тип социоморфных метафор. Историческая метафора – метафора, затрагивающая прошлые события страны, саму современную действительность или ее ближайшее будущее. Обычно исторические метафоры взаимодействует с другими видами. Например: *Мне кажется, что у России нет истории. Россия – самая антиисторическая страна на свете. Россия – это волшебная сказка, все её персонажи заморожены в волшебстве. Роли те же самые, только исполнители другие. Сначала были цари, затем они стали первыми секретарями ЦК КПСС, потом они стали президентами России, но ничего не изменилось. И Иван-дурак такой же, и Алёнушка, и серый волк, и все они расписаны. Старшие братья – олигархи, средние братья – средний класс, Иван-дурак... Я не нашёл никакой истории в России, мне кажется, этого не существует* (Ерофеев В.В. О родине, Власове и сказке / беседа вела Н. Дроздова // НЕВСКИЕ НОВОСТИ. 2018). В данном примере реализуется социоморфная метафорическая модель «Россия – антиисторическая страна», но во взаимодействии с ментальной артефактной моделью «Россия – сказочная страна», которую можно назвать метафорой-топотезией, поскольку описывает вымышленное место. Так, «антиисторичность» страны объясняется посредством описания ее организации через сказочные образы: адресантом привлекаются не исторические личности, а литературные герои и понятия («волшебная сказка», «цари», «Иван-дурак», «Аленушка», «серый волк» и др.). Конвергенция исторической и ментальной артефактной метафоры, в целом их использование из знакомых реципиенту понятийных сфер, позволяют повысить экспрессивность текста, имплицитно выразить негативную оценку характеризуемого понятия.

Следующие метафоры, встречаемые в высказываниях представителей неолиберального дискурса, восходят к источнику «Артефакты». **Артефактная метафора** предполагает уподобление предметов и явлений с артефактами. Выделяют метафору дома и метафору механизма [9]. Метафора механизма относится к техническим метафорам, и причиной ее включения в текст В. Клемперер называет необходимость привести «к мысли о порабощении духа» [3, с. 203]. Так, в текстах неолиберальных представителей артефактные метафоры направлены на внедрение мысли о чрезмерной власти государства и подавлении народа. Рассмотрим следующий пример:

*Россия – это большой сумасшедший дом, где на двери висит большой амбарный замок, зато стены нету; где потолки низкие, зато вместо пола – бездна под ногами; где врачи утратили разум, а пациенты по-своему очень хорошо соображают, что к чему, но притворяются ненормальными, и не потому, что хотят угодить врачам, а просто потому, что так интереснее, удобнее и волшебнее...* (Толстая Т.Н. Река. 2007).

Модель «Россия – сумасшедший дом» получает в высказывании двойное содержание: она реализуется как и, морбиальная и артефактная метафора (метафора дома, организации). Политическая метафора в представленном примере позволяет повысить экспрессивность текста, а также детализировать отрицательную характеристику мишени: для создания тональности осуждения Т.Н. Толстая подробно описывает страну как строение: «на двери висит большой амбарный замок, зато стены нету»; «потолки низкие, зато вместо пола – бездна под ногами». Поскольку рассматриваемая метафорическая модель разворачивается через многочисленные детали, можно утверждать, что публицист сознательно нарушает постулаты категории способа, требующие ясности высказывания. Иными словами, артефактная метафора, как и другие виды политической метафоры, позволяет «сглаживать» критическое высказывание. Так, реципиенту необходимо понять, что «больные пациенты», про которых пишет Т.Н. Толстая, – это народ, а «утратившие разум врачи» – власть.

#### Выводы

1. В дискурсе неолиберальных представителей для описания современной российской действительности широко используются три типа метафор: антропоморфная (психические и физиологические метафоры), социоморфная (криминальные и исторические метафоры) и артефактная (метафора дома).

2. Природоморфная метафора для неолиберального дискурса не характерна в связи с ее семантической направленностью на мир внешний по отношению к человеку.

3. Поскольку метафорическое моделирование направлено на получение нового знания о мире и отражение авторского индивидуального мировидения, очевидно и большое значение применяемых метафор в неолиберальном дискурсе. Выделенные сферы-источники позволяют автору высказывания связывать несколько понятийных сфер и использовать знакомые и более конкретные образы для осмысления других явлений, что во многом способствует выражению идеологической идеи в условиях информационно-психологического противоборства. Метафоры в неолиберальном дискурсе способствуют «мягкой», образной подаче бездоказательных высказываний, выражению оценки, в том числе эмоциональной, и направлены на формирование у реципиентов соответствующей идеологической позиции.

#### Список литературы

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации. М.: Флинта; Наука, 2008. 236 с.
2. Зарипов Р.И. Когнитивные аспекты метафорического моделирования в политическом дискурсе (на материале французских политических метафор образа России): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2015. 262 с.

3. Клемперер В. ЛТІ. Язык Третьего рейха. Записная книжка филолога. М.: Прогресс-Традиция, 1998. 167 с.
4. Клименова Ю.И. Интегрированный подход к исследованию метафоры // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 96. С. 201–205.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова. 1996. 245 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал, 2004. 256 с.
7. Худяков А.В. Современные исследования президентского дискурса: теоретические предпосылки и перспективы // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2015. № 2. Ч. 2. С. 206–208.
8. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 248 с.
9. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография / А.П. Чудинов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 326 с.

УДК 81-23

**Е.Ф. Саломатова**  
(Россия, Красноярск)

**ПРИНЦИПЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОГО ТЕКСТА  
«ПИСЬМА БЕЛИНСКОГО К ГОГОЛЮ» НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ЯЗЫКА  
И СТИЛЯ  
(ПУБЛИКАЦИЯ ОТЗЫВОВ В.В. ВИНОГРАДОВА и А.И.  
ЕФИМОВА)**

В публикации представлены два отзыва на дипломную работу Е.Ф. Решетниковой (Саломатовой) в МГУ 1954 года, написанные Виктором Владимировичем Виноградовым (руководителя) и Александром Ивановичем Ефимовым (оппонентом). Работа посвящена принципам восстановления подлинного текста «Письма Белинского к Гоголю». В отзывах отмечается сопоставление форм, оборотов и выражений из вариантов анализируемого текста с параллельными языковыми фактами того времени. Отмечено, что Е.Ф. Решетникова изучила и описала два новых, ещё не вошедших в научный оборот списка «Письма Белинского к Гоголю», своеобразие темы, широкое знакомство с сочинениями Белинского, умение сочетать лингвистические наблюдения с более общими филологическими задачами, тщательный и вдумчивый анализ текста, самостоятельное обращение к архивному материалу.

Ключевые слова: текст, В.Г. Белинский, эвристика, история русского литературного языка, восстановление подлинного текста, авторская стилистика, текстология, введение в научный оборот.

**E.F. Salomatova**  
(*Russia, Krasnoyarsk*)

**PRINCIPLES OF RESTORATION OF THE ORIGINAL TEXT OF  
“BELINSKY'S LETTER TO GOGOL” BASED ON THE DATA OF  
LANGUAGE AND STYLE  
(PUBLICATION OF REVIEWS BY V.V. VINOGRADOV and  
A.I. EFIMOV)**

The publication presents two reviews of the thesis by E.F. Reshetnikova (Salomatova) at Moscow State University in 1954, written by Viktor Vladimirovich Vinogradov (head) and Alexander Ivanovich Efimov (opponent). The thesis is devoted to the principles of restoring the original text of "Belinsky's Letter to Gogol". The reviews note the comparison of forms, turns and expressions from the variants of the analyzed text with parallel linguistic facts of that time. It is noted that E.F. Reshetnikova studied and described two new lists of "Belinsky's Letters to Gogol" that have not yet entered scientific circulation, the originality of the topic, wide acquaintance with Belinsky's writings, the ability to combine linguistic observations with more general philological tasks, a thorough and thoughtful analysis of the text, independent access to archival material.

Key words: text, V.G. Belinsky, heuristics, history of the Russian literary language, restoration of the original text, author's stylistics, textual studies, introduction to scientific circulation.

С 1949 по 1954 году я училась в МГУ. В.В. Виноградов вёл некоторые курсы в университете. Я прослушала несколько его лекций по синтаксису (этот раздел русского языка был моим любимым все годы моей преподавательской деятельности), спецкурс «Содержание и задачи критики текста и эвристики с лингвистической точки зрения», записалась на спецсеминар.

В этот период Виктор Владимирович среди других интересов разрабатывал теорию языка художественной литературы. В 1930 году он опубликовал статью «О художественной прозе», а в 1959 книгу «О языке художественной литературы». Особое внимание было уделено им «образу автора». Что делает произведение интересным для читателя? Мы часто наивно думаем, что это герои, события... Но цельность произведения определяется не этим, а авторским отношением к действительности. Как писал Л.Н. Толстой (Виноградов подбирал цитаты писателей о творчестве – «хвосты мыслей»), «Читая сочинение, в особенности чисто литературное, – главный интерес составляет характер автора, выражающийся в сочинении».

Под «образом автора» Виноградов понимал и создание образа рассказчика, если повествование ведётся от автора вымышленного, его особый стиль. Так, он показывает разность «Повестей Белкина» А.С. Пушкина, частей «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова и др. И личностные особенности стиля писателя, который добивается нужного впечатления на читателя. Здесь задействуется группа выразительных средств, механизм «осмысления действительности»: «смена разных форм и типов речи, разных стилей», форм диалога, использование экспрессивных средств языка, сопоставление с другими явлениями (как говорил он в лекциях – «ореолами», а писал – «ассоциациями»), расстановка акцентов, прямое обращение к читателю и т.д. Если «лингвистический анализ текста» введён Л.В. Щербой, то «филологический анализ» – В.В. Виноградовым. Впервые на примере анализа «Пиковой дамы» Пушкина им была показана «непрямая речь» (что мы сейчас называем «несобственно прямой речью»).

Очевидно, уже в это время его волнует проблема литературного авторства, хотя книгу «Проблема авторства и теория стилей» он издал в 1961 году. Так зародилась текстология. Виноградов предлагает свою методику определения авторства: выявление «фона» – нейтрального с точки зрения времени создания текста, выявление абсолютно индивидуальных особенностей стиля автора на широком полотне его произведений, обращение к исследуемому тексту. Виноградов вспоминает слова В.Г. Белинского: «Слог – это сам талант, сама мысль. Слог – это рельефность, осязаемость мысли; в слоге весь человек; слог всегда оригинален как личность, как характер».

Когда требуется определение авторства? Когда произведение не подписано, когда вместо подлинной фамилии стоит псевдоним, когда текст сознательно подписан другим именем, когда авторский экземпляр утерян и произведение известно в списках, то есть когда авторство нужно доказывать.

В 1954 году Виктор Владимирович предложил мне тему дипломной работы, связанную со знаменитым «Письмом Белинского к Гоголю», которое было написано в 1847 году. Это реакция критика на сборник Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями», где он прославляет религию как основу русского человека. Авторский экземпляр был утерян, и письмо распространялось в списках. Изданные в печати тексты расходились. («Полярная звезда» Герцена, 1855, брошюра Драгоманова в Женеве 1880 г. и др.).

В эти годы В.В. Виноградов проводит научно-редакторскую работу при подготовке к изданию полного собрания сочинений В.Г. Белинского (Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1953–1959). В этом издании в 10 томе есть раздел «Другие редакции и варианты» – это авторские тексты, а в 13 томе – «Статьи, рецензии и заметки, приписываемые В. Г. Белинскому (1834 – 1848)» – Письма к Гоголю там нет.

## 1. Отзыв В.В. Виноградова «О РАБОТЕ Е.Ф. РЕШЕТНИКОВОЙ «ПРИНЦИПЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОГО ТЕКСТА

## **“ПИСЬМО БЕЛИНСКОГО К ГОГОЛЮ ” НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ЯЗЫКА И СТИЛЯ».**

Дипломная работа Е.Ф. Решетниковой посвящена очень актуальной филологической проблеме – выявлению значения истории языка и исторической стилистики для текстологии и критики текста. Применение методики к разрешению широких культурно-исторических проблем филологии – важная задача современной науки. Соответствующий круг вопросов был детально изложен и освещён мною в специальном курсе «Содержание и задачи критики текста и эвристики с лингвистической точки зрения». В связи с этим курсом и находится дипломная работа Е. Ф. Решетниковой, которая отчасти и использовала мои лекции, особенно в «Кратком обзоре эвристических работ». Правда, этот обзор в настоящее время можно было бы пополнить новыми статьями и работами, напр., Н.К. Гудзия, В.А. Жданова и др. Однако, необходимо отметить, что основная часть работы Е.Ф. Решетниковой, представляющая собою анализ разночтений в списках и редакциях «Письма Белинского к Гоголю», классификацию этих разночтений, обоснование принимаемых вариантов текста, является продуктом самостоятельного исследования автора. Е.Ф. Решетникова изучила и описала два новых, ещё не вошедших в научный оборот списка «Письма Белинского к Гоголю». Она дала не только систематизированный свод разночтений, но и лингвистическую характеристику разных их типов. Стремясь обосновать те варианты текста «Письма Белинского к Гоголю», которые отбираются Е.Ф. Решетниковой как подлинные, автор обнаруживает серьёзное и тщательное знание других произведений Белинского, внимательное отношение к отдельным явлениям языка и стиля великого критика.

Само собою, разумеется, что многочисленные, приводимые Е.Ф. Решетниковой сопоставления форм, оборотов и выражений из вариантов текста «Письма Белинского к Гоголю» с параллельными языковыми фактами, извлечёнными из разных сочинений Белинского, могут приобрести полную убедительность лишь в том случае, если будет раскрыта стилистическая система Белинского в её отношении к национально-литературному языку 30-40-х годов XIX в.

И всё же, несмотря на некоторую фрагментарность, разрозненность наблюдений Е.Ф. Решетниковой над языком и стилем «Письма Белинского к Гоголю», я не могу не признать её работу ценной, самостоятельной, интересной по замыслу и выполнению. Своеобразие темы, широкое знакомство с сочинениями Белинского, умение сочетать лингвистические наблюдения с более общими филологическими задачами, тщательный и вдумчивый анализ текста, самостоятельное обращение к архивному материалу, наличие результатов и выводов научно-исследовательского характера – всё это даёт мне право высоко оценить дипломную работу Е.Ф. Решетниковой и отметить склонность автора к научным исследованиям в области истории русского литературного языка нового периода (с начала XIX в.).

Акад. Викт. Виноградов

## 2. Отзыв А.И. Ефимова О ДИПЛОМНОЙ РАБОТЕ Е.Ф. РЕШЕТНИКОВОЙ «ПРИНЦИПЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОГО ТЕКСТА “ПИСЬМО БЕЛИНСКОГО К ГОГОЛЮ» НА ОСНОВЕ” ДАННЫХ ЯЗЫКА И СТИЛЯ».

Работа Е.Ф. Решетниковой выгодно отличается новизной и оригинальностью самого подхода к изучению словесной ткани произведений. Этот подход свободен от штампов и трафаретов, выработавшихся в процессе изучения, например, лексики писателя.

Принципы и методы эвристического исследования текстов разработаны ещё явно недостаточно. Поэтому Е.Ф. Решетникова, восстанавливая подлинный текст «Письма Белинского к Гоголю» (ибо в многочисленных его списках встречается много вариантов и искажений), встретила с рядом трудностей как теоретического, так и практического характера. Но при всем этом со своей основной задачей – доказать, какие речевые средства и приёмы выражения характерны для Белинского и как, следовательно, восстанавливать подлинный текст его письма, – она справилась вполне успешно.

Приведённые ею доказательства в пользу того, что Белинский предпочитал слова и формы типа *увидев* (а не *увидав*, стр. 60), *умолчать* (а не *молчать*, стр. 65), *кровно связанный* (а не *кровью связанный*, стр. 71), *считал любовь мою* (а не *свою*, стр. 71-73), вполне убедительны. В доказательство Е.Ф. Решетникова приводит иногда десятки примеров (до 26 контекстов), подтверждающих, что свойственно и характерно для Белинского и что явно не типично. Например, Белинский нигде не употреблял деепричастия *увидав*, а постоянно пользовался формой *увидев* (стр. 60 и след.).

Предпосылаемый работе краткий обзор эвристических исследований свидетельствует о том, что Е.Ф. Решетникова хорошо овладела предметом исследования и может самостоятельно разбираться в вопросах эвристики как одного из разделов стилистики.

Высоко оценивая достоинства этой работы, написанной со знанием дела и умением разобраться в сложных вопросах восстановления подлинного текста, я укажу и на те неясные и спорные положения, которые в ней встречаются.

В работе недостаточно чётко проведено различие между задачами текстологии и задачами эвристики как принципа стилистического изучения слога писателя.

1. Обнаруживая характерные и любимые у Белинского слова и выражения, Е.Ф. Решетникова мало уделяет внимания их месту в общей системе средств критика. Другими словами, в такой работе целесообразно было бы дать очерк важнейших свойств и особенностей слога Белинского, а затем уже приводить многочисленные аргументы и доказательства в пользу того или иного слова или выражения, характерного для его произведений. Указывая, например, что Белинскому было свойственно употребление местоимения *мою* (*любовь мою*), а не *свою*, необходимо было подробнее остановиться и на семантико-стилистическом своеобразии местоимения *свой*.



2. Употребление «Любимых слов» не исключает, однако, использования и «нелюбимых», что может объясняться приёмами и целями полемики и другими соображениями. Следовательно, круг вопросов, связанных с выделением и изучением подобного рода речевых средств, необходимо было раскрыть более обстоятельно.

3. В работе почти не освещается вопрос: как восстановить авторство того или иного безымянного произведения, каков должен быть конкретный план исследования речевых средств (лексика, морфология, синтаксис, фразеология, средства художественной изобразительности). Правда, эти вопросы увели бы Е.Ф. Решетникову от основной задачи. Однако интерес и ценность их очевидны.

Отмеченные спорные положения и высказанные пожелания не снижают ценности представленной Е.Ф. Решетниковой работы, заслуживающей высшей оценки, а также поощрения автора путём выдвижения на научно-исследовательскую работу в аспирантуре.

27.IV-54г.

Проф. А. Ефимов

**Виноградов Виктор Владимирович** (1895 – 1969) – выдающийся русский советский филолог, академик АН СССР. Руководитель Института русского языка, отделения литературы и языка Академии наук. Преподавал в МГУ,

**Александр Иванович Ефимов** (1909–1966), профессор кафедры русского языка МГУ, с начала 1950-х гг. занимался разработкой проблем истории русского литературного языка. Широко известно его книга «История русского литературного языка: Курс лекций: Учебное пособие для вузов» (М., 1954; 2-е изд.: М., 1955), неоднократно переиздававшаяся.

В.В. Виноградов и его ученик, к тому времени уже известный учёный, А.И. Ефимов высоко оценили мою работу, указали на недоработки и определили перспективу.

После окончания университета я, как многие в то время, поехала учительствовать в сибирскую деревню. За год работы в школе мне удалось сдать два кандидатских экзамена: по английскому языку и философии. В это время А.А. Скворцова, заведующий кафедрой русского языка и декан филологического факультета Томского университета, переезжает в Красноярск и формирует кафедру. Она узнала в Москве обо мне и пригласила на работу в Красноярский педагогический институт, где я и проработала до 2010 года. А в деревню Алтайскую Алтайского края поехал выпускник КГПИ (об этом см.: Самотик.Л.Г. Три имени у истоков // XIV Чтения, посвящённые памяти Р.Л. Яворского – Новокузнецк: «Арт-экспресс», 2019. С. 96-102). В Сибири меня называли «ученицей Виноградова». Я на всю жизнь сохранила благодарную память о Викторе Владимировиче Виноградове.

**ПРИЛОЖЕНИЕ: Копии подлинников отзывов.**

О работе Е. Ф. Ремешиной "Противоположные  
 пути позитивного метода, Писка Демкина и Тороно  
 на основе данных Яака и Гунд.

Данная работа Е. Ф. Ремешиной посвящена описанию  
 эмпирической гомологической проблеме - исследованию структуры  
 и истории Яака и компьютерных функций в рамках математики,  
 где Кривая метода. Прямые функции и обратные  
 методы к различным широким кубическим-эллиптическим  
 функциям гомологизации - ~~на~~ базисной логике сложения и  
 вычитания. Сложные функции Кривой Тороно и ее производные  
 вводятся и описаны в своем собственном курсе Стержневых  
 и базиса Кривой метода и обратных с инвариансами  
 моды функции. В связи с этим курсом и каждым из них  
 над работой Е. Ф. Ремешиной, которая описана и описана.  
 Она была введена, особенно в "Кривой обзора" и других  
 работах. Правда, этот обзор в каждом из них можно было бы  
 рассмотреть как часть статьи и работы, Нав., К. К. Гунд, В. А.  
 Идальга и др. Однако, необходимо отметить, что основная  
 часть работы Е. Ф. Ремешиной, представляющая собой  
 анализ различных в смысле и развитии "Писка Демкина  
 и Тороно, классификация их производных, основанная  
 на применении вариаций метода, является продуктом  
 самостоятельного исследования автора. Е. Ф. Ремешиной  
 описана и описана два новых, еще не описанных в  
 научной литературе смысле "Писка Тороно и Демкина".  
 Она была не только самостоятельным своим методом.  
 Она была и инвариантно логическим методом  
 их Тороно. Страницы описания не являются частью  
 "Писка Демкина и Тороно", которые описаны  
 Е. Ф. Ремешиной как логическая, автор  
 обнаруживает артефакты и инварианты в смысле  
 других произведений Демкина, в частности отнесение  
 к объектам введения Яака и Гунд Кривой.

Самое собою радиацией, это ископаемые, приводит  
Е. Ф. Ремезниковой сопоставления форм, обочины и  
выпадения из выходов места Писка Бенковского к Торонто  
с параллельными Ивовыми горами, указывая на  
разные сохранившиеся Бенковского, имеют характерные черты  
уединенности или в том случае, если будет раскрыт  
существование Бенковского в ее отношении к карбонатно-  
индустриальному ядру 30-40-х годов XIX в.

И все же, кем-то на некоторую дистанцию, рядом  
находится Е. Ф. Ремезниковой как Ивовые и Бурные Писка  
Бенковского, и не могу не указать ее работы  
указкой, самонадеянной, интересной по существу и  
полноценной. Обозначение пещер, и прочие сведения  
с сохранившимися Бенковского, указание старых ископаемых  
каждого и разбросаны с более обильными формами  
Ивовые, Ивовые и Бурные Ивовые, Ивовые  
самонадеянное образование и архаичному материалу,  
какие радиации и выходы карбонатно-индустриального  
карбоната - все это дает мне право считать  
демонстративную работу Е. Ф. Ремезниковой и отменить  
слишком автор к карбонатно-индустриальному в области  
использования русского индустриального ядра  
(с начала XIX в.).

Акад. Вит. Суворов

## Отзыв

О дипломной работе Э.Ф. Решетниковой „Принципы восстановления подлинного текста „Письма Беллинского к Лозинскому“ на основе галлицизмов и сфингов“.

Работа Э.Ф. Решетниковой выводит отнюдь не новизной и оригинальностью самого подхода к изучению словесной ткани произведения. Этот подход свободен от шибалов и Траугафтов, выработавшихся в процессе изучения, например, лексики писателя.

Принципы и методы фризбургского исследования текстов разработаны еще много недостаточны. Поэтому Э.Ф. Решетникова, восстанавливая подлинный текст „Письма Беллинского к Лозинскому“ (ибо в многократно изданных его списках встречается много вариантов и искажений), встретилась с рядом трудностей как теоретического, так и практического характера. Но при всем этом

со своей основной задачей — доказать, какие редкие средства и приемы выражения характерны для Беллинского и как, следовательно, восстанавливать подлинный текст его письма, — она справилась вполне успешно.

Приводимые ею доказательства в пользу того, что Беллинский предположил слова и формы, типа увидев (а не увидав, стр. 60), умоляю (а не моляю, стр. 65), крово связанный (а не крово связан ный, стр. 71), сфера любви моего (а не сво его, стр. 71-73) вполне убедительны. В доказательствах Э.Ф. Решетниковой приводятся иногда десятки примеров (до 26 контекстов), подтверждающих, что своеобразно и характерно для слова Беллинского и что это не типично. Например, Беллинский нигде не употребляет делавший увидав, а попросту пользуется формой увидев (стр. 60 и след.).

связанных с выделением и употреблением подлинного  
рода речевых средств, необходимо было раскрыть  
более обстоятельно.

4. В парафе работы не ощущается вопрос:  
как воссоздать авторство того или иного  
бесспорного произведения, и автор должен быть  
конкретно и план исследования речевых средств  
(лексика, морфология, синтаксис, фразеология,  
средства художественной выразительности). Правда,  
эти вопросы уже есть в Э.Ф. Ремецкийкой об  
основной задаче. Однако интерес и ценность их  
очевидны.

Ограниченное спорное положение и  
высказанные пожелания не снижают ценности  
представленной Э.Ф. Ремецкийкой работы, заслу-  
жившей высшей оценки, а также поощрения  
~~автора путем выдвижения на научно-исследователь-~~  
скую работу в аспирантуре.

27/IV.54г.

Проф. А.Э.Иванов

**И.Н. Соколова, В.С. Соколова**  
(Россия, Ульяновск)

**ФЕНОМЕН МЕТАТЕКСТА ПО ТЕМЕ «ЗАКРЫТАЯ  
ИНФОРМАЦИЯ»  
И ЕГО МЕТАПОКАЗАТЕЛЬ**

В статье описываются средства выражения понятия «метатекст». Рассматривается единица «между нами» как особый метаэлемент, маркирующий закрытую информацию. Подробно рассматриваются основная и дополнительная функции изучаемой единицы в разговорной сфере употребления. Для определения особенностей функционирования в статье представлен лексикографический анализ единицы между нами, а также описание ситуаций использования единицы.

Ключевые слова: метатекст, единица «между нами», функции, маркер, закрытая информация, коммуникативная ситуация

**I.N. Sokolova, V.S. Sokolova**  
(Russia, Ulyanovsk)

**THE PHENOMENON OF METATEXT ON THE TOPIC «CLOSED  
INFORMATION» AND ITS METAINDICATOR**

The article describes means of expressing the concept «metatext». The unit «between us» is considered as a peculiar metaelement marking closed information. The main and additional functions of the unit in the colloquial sphere of speech are considered in detail. The article represents lexicographic analysis of the unit «between us» to define peculiarities of functioning as well as for describing situations of its usage.

Key words: metatext, unit «between us», functions, marker, closed information, communicative situation.

Метатекст является неким компонентом текста, который представляет собой множество вербальных знаков и признаков как особого текстового явления. Данное явление остается недостаточно изученным феноменом в сфере лингвистики, и некоторые ученые определяют его по-разному, что становится достаточно проблематичным для исследования метатекста другими учеными.

Если понимать метатекст как функционально-семантическую категорию текста, указывающую на тему сообщения, организацию текста, его структурированность и связность, то метатекстовые элементы являются помощниками автора, служащими для более понятной ориентации в текстовом пространстве и в конечном итоге выступающие «метаорганизаторами» текста [2, с. 62].

Вербальные показатели метатекста привлекают внимание лингвистов своим многообразием. Репертуар вербальных метапоказателей включает не только лексические показатели, но и речевые клише, устойчивые сочетания слов, выполняющие метатекстовую функцию, словосочетания и метавысказывания.

Наблюдения показывают, что в метатексте отсутствует такая разновидность, при помощи которой информация маркируется как закрытая. В виду этого представляется целесообразным обосновать рабочую формулировку при наличии средств, маркирующих информацию как закрытую, и дать определение метатексту по теме «закрытая информация». В результате исследования было выявлено, что средством выражения метатекста, характеризующим информацию как закрытую для широкого доступа, может являться лексическая единица «*между нами*» и ее вариативные формы.

Метатекст «закрытая информация» представляет собой текстовый элемент, описывающий и конструирующий текст с секретной информацией, частью которого он является. Он может выполнять коммуникативную и организующую функцию, служить средством логической организации текста, являться средством акцентирования, посредством которого автор обращает внимание адресата на излагаемую информацию, а именно информацию секретную, то, что не должно быть известно третьим лицам. С помощью маркера «*между нами*» может выполняться еще одна функция: функция, связанная с тем, что автор выступает в роли «контролера» собственной речевой деятельности.

Для определения семантической роли изучаемой единицы был проведен анализ лексикографического описания. В качестве материала использовались Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову Р.П. Рогожниковой и Словарь структурных слов русского языка В.В. Морковкина. В словарях «*между нами*» устанавливается как 1) отдельная единица в роли сказуемого: «*Этот разговор глубоко между нами, о нем не должна знать Маша.*» [Сартаков, Не отдавай королеву. Ильин:]; «*Тома, я должен сказать тебе одну вещь. Но это между нами*» [Володин, Пять вечеров]; 2) в роли вводного слова: «*Мне совсем не хочется, между нами, встретиться с ней; Между нами: Верочка, кажется, ему очень нравится*» [Салтыков-Щедрин, Пошехонская старина].

Единица анализа имеет вариативный состав, что представляется отдельной статьей в словаре – *между нами говоря*. Здесь наблюдается расширение компонентного состава устойчивого сочетания путем включения дополнительного компонента. В статье единица указана в роли вводного слова, имеет схожую семантику с предыдущей устойчивой единицей: «И, *между нами говоря*, в этом что-то есть».

Лексическое значение изучаемой единицы предполагает некоторую разговорность и имеет широкий ряд вариативных форм, таких как *между нами говоря*, *только между нами*, *сугубо между нами*, *строго между нами*, с помощью которых высказыванию придается дополнительная просторечная

окраска: *«Он круто положил руль – без всяких ссылок на параграфы и пункты выгнал Феклисова из Казенной палаты и погнал в Вятку, где, между нами говоря, тоже была Казенная палата»*. [Юрий Давыдов, Синие тюльпаны, 1988-1989];

Таким образом, коммуникативные ситуации употребления были классифицированы по характеру отношения между адресантом и адресатом:

1. *Л. сумела уклониться. «Но вы же понимаете, эта беседа должна остаться между нами»*. Тут она заявила, что работает в иностранной организации и обязана сообщать о таких беседах начальству. *«Но есть государственная тайна»*, – попробовал припугнуть он. [М. С. Харитонов. Стенография конца века. Из дневниковых записей (2008) // М.: Новое литературное обозрение, 2002]. Несмотря на подразумеваемую единицей разговорность, в примере наблюдается официальность, которую адресант пытается соблюдать в речевом акте. Подтверждением является набор таких лексем, как *иностранная организация, начальство, государственная тайна*. Коммуникативная ситуация в данном примере определяет социальный статус и роль участников высказывания, что находит отражение в порождаемых и принимаемых сообщениях.

2. *Опять при Артуре – между нами, тупом баране, который так и не откликается на крик израненной души, – Адель скукожилась и всё стерпела, типа справедливо*. [Салават Вахитов. Разорванное сердце Адель // «Бельские просторы», 2013]. В данном случае адресантом оказывается воздействие на сознание адресата с помощью регулятивной и эмотивной функций.

Вышеуказанные примеры подтверждают возможность использования единицы в официальном общении, однако такое утверждение требует уточнение по форме речевой деятельности, так как материал учитывает тип отношения между собеседниками и конкретной ситуацией.

Особое внимание требует функционирование единицы «*между нами*» в ситуациях употребления. Приведем примеры, в которых единица выполняет основную функцию закрытой информации (коммуникативная функция, с помощью которой осуществляется передача секретной информации): *А втихаря можете провести испытания Schick Xtreme III собственноручно: между нами говоря, вся ее экстремальность сводится к тому, что она истребляет ненужные волосы безо всякого остатка, вне зависимости от того, на чьем теле они произрастают – на женском или мужском*. [Прогульщицы // «Домовой», 2002.04.04];

*Длинноногие аргентинские розы – да, это роскошно и дорого, хотя, строго между нами, вовсе не оригинально*. [Ольга Тверитина. Кто ходит в гости с «Кюрасо» – тот поступает мудро // «Вечерняя Москва», 2002.10.10]. Контекст фактического материала способствует идиоматическому пониманию единицы с помощью маркеров *втихаря, строго* как степени серьезности неразглашения.

Кроме того ряд примеров является подтверждением дополнительной функции единицы «*между нами*», характеризующейся минимальной степенью строгости и наличием манипулятивных средств: *Поверьте мне, я не кат какой-*



нибудь, а свой брат, словесник; немножечко, **между нами** девочками, кандидат филологии и в чем-в чем, а в стихах толк знаю, ваши – очень даже недурственны, а обещают быть – о-го-го, если делов не наделаете. [Сергей Гандлевский. НРЗБ // «Знамя», 2002]. Пример выражается иронической коннотацией за счет добавления существительного в состав единицы «девочками», однако адресант по форме выражения представляется мужским полом. – Дядя Бэз, – сказал громко Матье, – сугубо **между нами**, верно? [Валериан Скворцов. Каникулы вне закона (2001)]. Обращение в данном случае подразумевает собой манипулятивную функцию, так как речь сопровождается наречием *громко*, не свойственным закрытому для широкого доступа значению.

Примеры маркированы определенной интонацией: понижением / повышением тона для придания экспрессии сообщению. Например, в контексте описания ситуации мы видим лексический параметр *шепотом* (снижение громкости речи), соответствующее основному функционированию единицы, и, напротив, слово *громко*, которое этому противоречит, а, соответственно, выполняет вспомогательную функцию. Специфическое понижение тона характерно для такой коммуникативной ситуации, в которой речь идет об ограничении круга адресатов и помогает определить, что в контексте используется единица, маркирующая информацию как закрытую, и выполняет основную функцию передачи секретной информации.

Исходя из вышеизложенного, идентификация единицы «между нами» с метаэлементом как показателем метатекста вполне допустима в связи с установленными соответствиями с признаками и свойствами метатекста. В предложениях единица отражает эксплицитную рефлексивную рефлексию говорящего на собственное речевое действие.

### Список литературы

1. Вежбицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М. 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. С. 402 – 424.
2. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999. С.62 – 68.
3. Морковкин В.В. Словарь структурных слов русского языка / под ред. В.В. Морковкина; Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва : Лазурь, 1997. 422 с.
4. Рогожникова Р. П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: Около 1500 устойчивых сочетаний русского языка. М., 2003. 405 с.

**Н.Д. Цыганова**  
(Россия, Абакан)

## **ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ЕЁ ВИДЫ В НАЗВАНИЯХ ПЕРЕДАЧ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ШОУ «УРАЛЬСКИЕ ПЕЛЬМЕНИ»**

Статья посвящена анализу синтаксических и лексических средств языковой игры с целью создания комического эффекта в названиях передач юмористического шоу «Уральские пельмени». Названия передач юмористического шоу «Уральские пельмени» – это особый вид языковой игры, представляющий собой синтаксическую трансформацию, модификацию идиом, когда за искажённой синтаксической единицей носитель языка не только легко узнаёт отсылку к общеизвестному выражению, но и определяет тему конкретной передачи.

Ключевые слова: языковая игра, модифицированная идиома, трансформация паремий и фразеологизмов, контаминация, эрратив, синтаксическая модификация с созвучием, медиадискурс.

**N. D. Zyganova**  
(Russia, Abakan)

## **LANGUAGE GAME AND ITS TYPES IN PROGRAM NAMES OF THE HUMOUR SHOW "URALSKIE PELNENI"**

Summary. The article is devoted to the analysis of syntactic and lexical means of language game in order to create a comic effect in program names of the humour show "Uralskie pelneni". The article concludes that program names of the humour show "Uralskie pelneni" are a special type of language game, which is a syntactic transformation, modification of idioms, when a native speaker not only easily recognizes a reference to a well-known expression, but also determines the topic of a specific program.

Key words: language game, modified idiom, transformation of paremias and phraseological units, contamination, errative, syntactic modification with consonance, media discourse.

Современный медиа-дискурс в значительной степени представлен юмористическими жанрами развлекательных программ, шоу, что и обуславливает актуальность исследования видов языковой игры, используемых в таких передачах.

Языковая игра зачастую трактуется как игра с уже существующей формой речи, которая нередко ставит своей целью усиление выразительности или создание комического эффекта. Знание языковой нормы предполагает осведомленность об уже существующих, а также о возможных явлениях языка, оно необходимо не только адресанту, но и адресату, поскольку позволяет увидеть, почувствовать языковую игру как сознательное и целенаправленное

оперирование аномальными фактами. По определению Т. А. Гридиной, языковая игра – определенный вид речевого поведения говорящих, апеллирующий к чувству эстетического восприятия неканонического образования или употребления языковой единицы. Языковая игра может быть определена как особая форма лингвокреативного мышления, в основе которого лежат ассоциативные механизмы, позволяющие создавать нечто новое на базе уже познанного. [1, с.114]. В сложившихся традициях лингвистики последних лет языковая игра характеризуется как осознанный намеренный процесс использования говорящим возможностей языка в определенных целях, связанных с созданием комического, удовлетворением эстетических потребностей или воздействием на реципиента [4, с.15].

Языковая игра не может существовать в отрыве от языковой личности, создающей и воспринимающей ее. Эффект языковой игры можно считать достигнутым только при осознании его адресатом. Отсюда вытекает, что в самом условии осуществления этого процесса лежит апелляция к собеседнику, контакт между участниками коммуникативного акта. Т.П. Куранова высказывает мнение, что «цель игры – доставить удовольствие людям, которые принимают в ней участие» [2, с. 25].

Особый вид языковой игры представляет собой синтаксическая трансформация, модификация идиом, когда за искажённой синтаксической единицей носитель языка легко узнаёт отсылку к общеизвестному выражению. Языковые единицы подобного типа по-разному называются в лингвистической литературе в зависимости от исходного материала и способа его трансформации: синтаксическая контаминация, антипословицы, трансформация паремий (фразеологизмов), контаминация фразеологизмов и др. Мы используем термин «модифицированные идиомы», считая его наиболее удачным и правильным по следующим причинам: 1) под идиомами понимаем все устойчивые сочетания слов (фразеологизмы, паремии, общеизвестные социально-культурные факты, выраженные устойчивыми словосочетаниями и предложениями из песен, фильмов и т.д. (например, тема традиционного школьного сочинения «Как я провёл лето», бубновый туз, фильм «Люди Икс», песня «Не вешать нос, гардемарины» и т.п.); 2) термин «контаминация идиом» не уместен, так как подразумевает смешение устойчивых единиц (например, *играть значение*), а наш языковой материал представляет собой именно переделанное, новое словосочетание с аллюзией на известное.

В качестве удачного, яркого примера использования языковой игры в развлекательно-юмористическом дискурсе мы взяли названия передач шоу «Уральские пельмени» (92 синтаксические единицы). Целью исследования стал анализ синтаксических и лексических средств, используемых в названиях передач для создания комического эффекта и обозначения темы конкретных передач.

Примеров модифицированных идиом в названиях передач шоу «Уральские пельмени» 31 и 49 модифицированных идиом с созвучием (из 92, то есть 33,7 и 53,2 % соответственно).

### **1. Модифицированные идиомы:**

1) «Агенты 0,7» – пародируя кинофраншизу о баггете 007 Джеймсе Бонде, участники играют секретных агентов; 2) «Весь апрель – никому...» – весенний выпуск к 1 апреля; 3) «По уши в ЕГЭ» – посвящено выпускным школьным экзаменам, происходит от выражения «по уши в дерьме»; 4) «Из грязи в стразы» – пародия на русскую поговорку «из грязи в князи», гламурный выпуск; 5) «От томата до заката» – о дачной жизни, название происходит от фильма «От заката до рассвета» и др.

### **2. Модифицированные идиомы с созвучием:**

1) «Гори оно всё... конём!» (по аналогии с «Гори оно всё огнём»);  
2) «Падал прошлогодний смех» – посвящено Новому году, название выпуска происходит от мультфильма «Падал прошлогодний снег»;  
3) «Шагом фарш!» – посвящено Дню защитника Отечества, название происходит от команды «Шагом МАРШ!»;  
4) «В гостях у скалки» – посвящено Международному женскому дню, название происходит от передачи «В гостях у сказки» и др.

3. Кроме того, несколько названий представляют собой **сочетание модифицированной идиомы и эрратива** (4,3 %):

1) «Муж на щас» – отсылка к услуге «муж на час», посвящено 23 февраля;  
2) «Восстание мушкетеров» – отсылка к фильму «Терминатор 3: Восстание машин», посвящено празднику 23 февраля;  
3) «Коридоры искусств» – искорёженное выражение «Коридоры искусств», посвящено разным видам искусств;  
4) «Женское – щас я!» – концерт, посвящённый Женскому дню 8 марта, от песни Татьяны Овсиенко «Женское счастье».

### **4. Сочетание модифицированной идиомы и контаминации** (3,2%):

1) «Медкомиссия невыполнима» – посвящено празднику 23 февраля, отсылка к фильму «Миссия невыполнима»;  
2) «В поисках Асфальтиды» – название происходит от «В поисках Атлантиды»;  
3) «50 друзей СОКОЛОУшена» – отсылка к названиям фильмов «Трилогии Оушена», концерт посвящён юбилею Дмитрия Соколова;

5. **Контаминация лексическая наблюдается в следующих названиях** (5,4 %):

1) «Страна Гирляндия» – новогодний выпуск (гирлянда + географическое название по аналогии: Финляндия, Гренландия, Лапландия);  
2) «Оливьеды» – новогодний концерт (контаминация в виде наложения: оливье + ед);  
3) «Снегодяи» (2 части) – новогодний концерт (контаминация в виде наложения: снег + негодяи);

4) «Ура! Стипенсия!» – студенческий выпуск (контаминация в виде амальгамации (по И.В. Пекарской [3, с.186]) или портмоне (по М.Н.Эпштейну [5]): стипендия + пенсия);

5) «Смешняги» – пародия на стилиг, в основном базируется на прошлых номерах команды (контаминация в виде амальгамации (по И.В. Пекарской) или портмоне (по М.Н.Эпштейну): смешные + стилиги).

Итак, большая часть названий передач юмористического шоу «Уральские пельмени» представлена модифицированными идиомами, обычно в сочетании с созвучием с компонентом исходной идиомы; реже – в сочетании с лексической контаминацией (или лексическая контаминация в чистом виде) и эрративом. Идиомы в названиях передач юмористического шоу «Уральские пельмени» служат «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры. Следует отметить, что все модифицированные идиомы строятся на «эффekte узнавания» носителями языка, иначе они не оказывали бы такого комического эффекта.

### Список литературы

1. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996. 214 с.

2. Куранова Т. П. Языковая игра в речи теле- и радиоведущих: автореф. дис. .... канд. филол. наук. Ярославль: изд-во Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2008. 254 с.

3. Пекарская И. В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка: в 2 ч. Абакан, Издательство Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2000. Ч. 1. 248 с., ч. II. 344 с.

4. Шатрова Т. И. Языковая игра в англоязычных текстах комической направленности: процессы кодирования и декодирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. 27 с.

5. Эпштейн, М. Н. Типы новых слов: опыт классификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramma.ru/KOL/?id=1.32> (дата обращения: 13.06.2011).

**В. В. Шаповал**  
(Россия, Балабаново)

## **ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ БЛИЖНЕГО КРУГА В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

В статье рассматривается связь топонима и производного микротопонима, обусловившая изменение коннотативного компонента, актуального для поэтического произведения. На примере широко известного поэтического текста (стихотворения «Гренада» М. Светлова) предпринимается попытка реконструкции вероятного альтернативного прочтения, актуального для ближнего круга читателей, на основе внимания к забытому контексту художественных интересов и повседневного быта литераторов Москвы 1926-го и последующих лет.

Ключевые слова: ближний круг читателей, герметичность коммуникации, литературная среда, география художественного текста, лакуны интерпретации.

**V. V. Shapoval**  
(Russia, Balabanovo)

## **INFORMATION FOR THE CLOSE CIRCLE IN A LITERARY CONTEXT**

The article deals with the relationship between the toponym and the derivative microtoponym, which led to a change in the connotational component that is relevant for a poetic work. Using the example of a well-known poetic text (the poem “Grenada” by M. Svetlov), an attempt is made to reconstruct an alternative interpretation, understandable for the inner circle of readers, turning attention at the context of the literary and everyday interests of Moscow writers in 1926 and subsequent years.

Key words: inner circle of readers, tightness of communication, literary environment, geography of literary text, gap in understanding.

В знаменитом стихотворении М.А. Светлова, написанном весной 1926 г. [9, с. 3], имеется небольшая географическая неточность, которая иногда обращает на себя внимание бдительных читателей. И вместе с тем в этом тексте скрыта огромная коннотативная метаморфоза, на которую, кажется, внимания никто не обращал. Сначала несколько слов о топонимической неточности. Сегодня для нас *Гренада* – это не город с прилегающим регионом в Испании, а островное

государство в Карибском море. Но так прежде нередко называли и испанскую *Гранаду*, город в Андалусии. Национальный корпус русского языка показывает, что поначалу последний вариант (*Гранада*) встречается почти исключительно в учебниках географии, явно уступая по употребительности галлицизму *Гренада*. Именно о ней поется в арии Дон Жуана: «От Севильи до Гренады В тихом сумраке ночей. Раздаются серенады, Раздается стук мечей...» [11, с. 59]. Рыцарский эталон поведения требовал побед на поле брани и на любовном фронте, эти два списка подвигов взаимно конвертировались сложным образом, составляя бивалютную корзину: «Много крови, много песней Для прелестных льется дам...» [11, с. 59]. И это не преувеличение. После Гражданской войны в России новое рыцарство было представлено героями, для которых сюжеты очерков «Конармии» Бабеля не были зачастую не только сюрпризом, но и предметом для рефлексии. Эти люди как в литературу, так и в быт несли новый пролетарский наступательный подход. Корней Чуковский 16 августа 1932 г. оставил в дневнике такую запись о Доме Герцена: «Еще так недавно Дом Герцена был неприглядной бандитской берлогой, куда я боялся явиться: курчавые и наглые раппы били каждого входящего дубиной по черепу» [12, с. 67]. Наивно полагать, что это риторическая гипербола или какая-то метафора: недостаточно пролетарских визитеров лупили в прямом смысле. Рядом с этим домом, где до начала 1930-х квартировали штабы ведущих литературных объединений [4 (1927), с. 370], находилась и гостиница «Гренада», в 1928 году переименованная в «Тверь» [4 (1928), с. 665].

Однако в 1926 г. молодой и бессребреник Михаил Светлов написал стихотворение «Гренада» не столько о гостинице, сколько об испанской волости, которую правильнее, разумеется, называть Гранада. Конечно, это досадное недоразумение бросало тень на репутацию поэта, но тень была замечена далеко не сразу. Некоторые даже говорили, что это владелец гостиницы не был силен в географии и своим легкомысленным выбором эргонима ввел в заблуждение поэта. Вряд ли можно говорить о владельце гостиницы. До революции здание и несколько участков под ним принадлежало жене потомственного почетного гражданина Аделаиде Сергеевне Яковлевой [3, стб 597]. Гостиница в этом месте появляется только после революции как собственность Моссовета [4 (1926), с. 271 (3-й паг.)]. На вывеске гостиницы, вдохновившей поэта, не было написано, что это тезка испанской Гранады/Гренады. Однако поэт был прав, когда связывал это название с Испанией и серенадой: «В двадцать шестом году я проходил однажды днем по Тверской... В глубине двора я увидел вывеску: «Гостиница «Гренада». И у меня появилась шальная мысль – дай-ка я напишу какую-нибудь серенаду!» [10, с. 42]. Ведь эта рифма крепко сидит в памяти многих и принадлежит А.К.

Толстому: «От Севильи до Гренады, В тихом сумраке ночей, Раздаются серенады, Раздается стук мечей» [11, с. 59]. Донжуанство и рыцарство было сплетено уже в этом контексте. Для гостиницы было характерно первое, для битвы за землю крестьянам, за коммуны, за коллектив – второе. Стихотворение 1926 г. было написано о гражданской войне в России, поскольку в Испании таковая еще не началась. Это позднее дух революционной романтики преодолет оковы географии.

В послереволюционные же годы молодой екатеринославский поэт много спорил о революционной романтике с одним из главных рапповцев Авербахом. Гуляя рядом с Домом Герцена и гостиницей «Гренада», он и натолкнулся на озорную идею, так сказать, опереточное донжуанство трансформировать в героическое рыцарство. В ближнем кругу литераторов и «испанская грусть» могла восприниматься как образец метафоричности гусарского раблезианства, ср. нем. *spanische Krankheit* – букв. ‘испанская болезнь’ и под. как более редкий синоним ‘французской болезни’ [2, с. 231].

За этим разворотом стояла колоссальная коннотативная метаморфоза, которой автор в тайне гордился и на которую намекал в поздних комментариях к стихотворению. Идея поставить на место испанца украинского хлопца была рискованной также и в свете реальной биографии поэта. Комментируя стихотворение, А.Ф. Журавлев оценивает как вторичное «отождествление его с цветом большевистских знамен, но на самом деле в стихотворении героизируется махновщина» [7, с. 208].

Серенадное название гостиницы «Гренада» было вскоре трагически связано с «делом трех поэтов», или же «трех А». М. Альтшуллер, В. Аврущенко (1908–1941) и В. Анохин были рапповцами. Жили они весело, и регулярно консультировали любительниц поэзии, слушательниц Высших литературных курсов (ВЛК). После одной вечеринки в «Гренаде» покончила с собой Зинаида Владимировна Исламова (1905–1928) [6], а «три А» оказались под следствием. Что вечеринка проходила «в гостинице “Гренада” около памятника Пушкину», подтверждал еще один студент ВЛК Ю. Домбровский [5, с. 153]. Возможно, стихотворение «Гренада» не было горячо одобрено более статусными коллегами поэта [10, с. 45], поскольку эта недорогая гостиница воспринималась ими как место неформальных встреч. Это настороженное отношение к глубинному донжуанскому сообщению, довольно откровенно мерцавшему тогда сквозь героический пафос, могло быть причиной снижения почасовой оплаты на 20% («Светлов может писать лучше» [10, с. 46]). Не так скоро, но литературная Гренада Светлова диаметрально развернула и полюса массового читательского восприятия.



«Три А» находились под следствием в тюрьме на Таганке. За ними приглядывал Михаил Тимофеевич Безлюдский (1901–1977), оказавшийся там же в роли подследственного. В скором будущем – соавтор Александра Германов по цыганскому переводу «Интернационала» [13, с. 351]. Пребывая под следствием, Безлюдский стал корреспондентом тюремной газеты, учился писать стихи и прозу как член литературного кружка, который вели для арестантов «три А» [1, с. 22–23]. Безлюдский пытался вернуться к литературной работе перед самой войной 1941 г. [14, с. 5–28; 8, с. 69–77]. Возможно, он рассчитывал на помощь уже вполне реабилитировавшегося Аврущенко и своего коллеги А. Германов.

Таким образом, для московского литературного мира в 1926 г. *Гренада*, понимаемая как испанская *Гренада*, была топонимом с мощным серенадным и опереточным, если не банкетным ореолом. Этот ореол не без основания транслировался и на название гостиницы. Далеко не сразу опереточное донжуанство трансформируется в героическое рыцарство, но благодаря стихотворению М. Светлова этот коннотативный переворот в восприятии читателей осуществился, а некое пари, к намекам на которое неоднократно обращался поэт, было им безоговорочно выиграно.

### Список литературы

1. Безлюдско М. Мир литературно дром // Нэво дром. 1932. №7. С. 22–23.
2. Березович Е.Л. Явление лексической ксеномотивации // Семантика имени (Имя-2). Москва: Языки славянских культур, 2010. С. 206–253.
3. Вся Москва на 1917 год: 24-й г. изд. Москва: Гор. тип., 1917. 746 с., 2739 стб. (разд. паг.).
4. Вся Москва. 1926–1928. Москва: Изд. Моссовета, 1926–1928.
5. Домбровский Ю.О. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. «Факультет ненужных вещей». Москва: Терра, 1993. 711 с.
6. Дуардович И. На черную доску, или Юрий Домбровский в архивах ВГЛК (1925–1929) // Вопросы литературы. 2020. №3. С. 213–277.
7. Журавлев А.Ф. Эволюции смыслов. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2016. 472 с.
8. Махотина И.Ю., Шаповал В.В. О деятельности Е.А. Муравьевой в ромской секции при Союзе советских писателей (до июня 1941 г.) // Journal of Ethnology and Culturology. 2021. Т. 30. С. 69–77.
9. Светлов 1926. Светлов М. Гренада // Комсомольская правда. 1926. 29 августа. № 198 (381). С. 3.

10. Светлов М. Собрание сочинений в 3-х томах. Т. 3. Москва: Художественная литература, 1974. 480 с.
11. Толстой А.К. Дон Жуан // Толстой А.К. Собрание сочинений в 4 томах. Т. 4. Драматические произведения. Москва: Правда, 1969. С. 5–118.
12. Чуковский 1991. Чуковский К.И. Дневник. 1930–1969. М.: Сов. Писатель, 1991. 560 с.
13. Shapoval V.V. The books to the illiterate?: Romani publishing activities in the Soviet Union, 1927–1938 // Social Inclusion. 2020. Т. 8. № 2. С. 346–357.
14. Shapoval V.V. Obscure years of Soviet Roma literature (1939–1941) // Romani Studies. 2021. Vol. 31. No. 1. С. 5–28.

УДК 81

**С.Г. Шафиков**  
(Россия, Уфа)

## **ТИПОЛОГИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЯЗЫКАХ СРАВНЕНИЯ**

Статья посвящена проблеме типологического исследования ядерных синтаксических структур, включающих типы односоставных глагольных предложений. Исследование проводится на материале английского, немецкого, французского языков, которые традиционно входят в список обязательных предметов изучения в средней и высшей школе РФ. Типологический метод позволяет сравнить основные типы глагольных предложений в этих языках с эквивалентными структурами в русском языке, который служит языком-эталонном исследования.

Ключевые слова: основной порядок слов, подтип, предложение, тип, типология, эталон.

**S.G. Shafikov**  
(Russia, Ufa)

## **TYPOLOGY OF SINGLE-COMPOUND VERB SENTENCES IN COMPARISON LANGUAGES**

The article is devoted to the problem of typological research o kernel syntactic structures including types of one-member verbal sentences. The research is based on the English, German and French languages which traditionally remain on the list of obligatory disciplines at secondary and higher school. The typological method makes it possible to equalize the major types of verbal sentences in the contrasted languages with corresponding structures in Russian which functions as a language etalon.

Key words: basic word order, etalon, sentence, subtype, type, typology.

В истории лингвистической типологии синтаксическая типология, включая типологию предложения занимает «едва ли не самое главное место» [1, с. 194]. Становление синтаксической типологии в отечественном языкознании связано прежде всего с именем академика И.И. Мещанинова [3], в зарубежной лингвистике важный вклад в синтаксическую типологию делает представитель пражской школы В. Скаличка, устанавливая 6 типов основного порядка слов, то есть позицию подлежащего (S), глагола-сказуемого (V) и дополнения (O): 1) SVO, 2) SOV, 3) VSO, 4) VOS, 5) OSV, 6) OVS [5], в дальнейшем американский типолог Дж. Гринберг определяет соотношение между основным словоупорядком и использованием прилагательных в препозиции или постпозиции по отношению к определяемому слову [2].

Прежде всего следует различать 2 основных типа предложения: *двусоставное и односоставное предложение*. В отличие от двусоставного предложения *односоставное предложение* включает только один главный член (чаще всего сказуемое); ср. глагольные предложения в русском языке: *морозит, темнеет, светает* и т.д.

Важное значение для типологии языков, в частности для синтаксической типологии имеет глагольная сфера. Как указывает Р.З. Мурясов, «ни одна часть речи не может конкурировать с глаголом по богатству системы грамматических форм» и «богатству грамматических категорий глагола», которые включают в себя лицо, число, время, наклонение, залог [4, с. 19]. В этой связи представляется весьма актуальным типологическое исследование глагольных предложений в языках сравнения, что важно не только для теории языка, но и для практики использования второго языка, позволяя облегчить обучающемуся идентификацию семантически эквивалентных структур с иной формой организации высказывания.

Глагольное предложение варьируется в виде определенных типов, подтипов и вариантных моделей русского языка как языка-эталона, поставленных в условия соответствия с аналогичными структурами в английском, немецком и французском языках:

Тип I: **Определенно-личное предложение** характеризует действие без выраженного субъекта, который легко идентифицируется формой глагола-сказуемого, достаточно ясной для понимания смысла предложения без привлечения дополнительного контекста;

подтип 1. [P = V-fin + O-acc]; русское определенно-личное предложение с дополнением в винительном падеже (O-acc) соответствует в языках сравнения двусоставному предложению:

1) сказуемое в форме 1-го лица ед.ч. / мн.ч.: Р.Я. *желаю / желаем купить дом* = А.Я. *I want / we want* = Н.Я. *ich will / wir wollen dieses Haus kaufen* = Ф.Я. *je veux / nous voulons acheter cette maison*;

2) сказуемое в форме 2-го лица ед.ч. / мн.ч.: Р.Я. *пойдешь / пойдете прямо* = А.Я. *you'll go straight* = Н.Я. *du wirst / sie werden geradeaus gehen* = Ф.Я. *tu iras / vous irez tout droit*;

3) сказуемое в форме 3-го лица ед.ч. / мн.ч.: Р.Я. *сделают дело – наградим* = А.Я. *if if they do the job – we'll reward them* = Н.Я. *wenn sie es tun, werden wir sie belohnen* = Ф.Я. *s'ils le font, nous les récompenserons*;

подтип 2. [P = V-inf + O-dat]; русское определенно-личное предложение с дополнением в дательном падеже (O-dat) соответствует в языках сравнения двусоставному предложению: Р.Я. *ему приходится уехать* = А.Я. *he has to leave* = Н.Я. *er muss wegfahren* = Ф.Я. *il doit partir*;

**Тип II: Обобщено-личное предложение** характеризует действие, которое относится к коллективному субъекту; структура такого предложения схожа со структурой определенно-личного предложения;

подтип 1. [P = V-fin(2-per-sin)]; русское определенно-личное предложение с личным глаголом в форме 2 л. ед.ч. соответствует в языках сравнения двусоставному предложению: Р.Я. *скажи мало, но хорошо* = А.Я. *say little, but well* = Н.Я. *sag wenig, aber gut* = Ф.Я. *parle peu, mais bien*;

подтип 2. [P = V-fin(1-per-plu)]; русское определенно-личное предложение с личным глаголом в форме 1 л. мн.ч. соответствует в языках сравнения двусоставному предложению с личным или безличным (формальным) подлежащим: Р.Я. *делаем что хотим* = А.Я. *they do what they want / one does what one wants* = Н.Я. *man tut was man will* = Ф.Я. *on fait ce qu'on veut*;

подтип 3. [P = V-fin(3-per-plu)]; русское определенно-личное предложение с личным глаголом в форме 3 л. мн. ч. соответствует в языках сравнения двусоставному предложению в активном или пассивном залоге: Р.Я. *так не делают* = А.Я. *they do not do so / it is not done this way* = Н.Я. *das tun sie nicht / so wird es nicht gemacht* = Ф.Я. *cela ne se fait pas de cette façon*.

**Тип III: Неопределенно-личное предложение** акцентирует само действие, в отличие от субъекта – менее известного или менее важного актанта описываемой ситуации;

подтип 1. [P = V-fin + O-acc]; русское неопределенно-личное предложение с глаголом в личной форме и дополнением в винительном падеже соответствует в языках сравнения двусоставному предложению либо в активном залоге с безличным местоимением в функции подлежащего, либо в пассивном залоге: Р.Я. *стучат в дверь* = А.Я. *there is a knock at the door / somebody is knocking at the door* = Н.Я. *Man klopft an die Tür* = Ф.Я. *quelqu'un frappe à la porte / on frappe a la porte*; Р.Я. *сюда относили раненых* = А.Я. *the wounded were carried here* = Н.Я. *hier wurden die Verwundeten behandelt* = Ф.Я. *les blessés ont été transportés ici*;

подтип 2. [P = V-fin + O-dat]; русское неопределенно-личное предложение с глаголом в личной форме и дополнением в дательном падеже (O-dat) соответствует в языках сравнения двусоставному предложению в активном или пассивном залоге: Р.Я. *вам звонили из деканата* = А.Я. *they phoned you from the dean's office* = Н.Я. *sie wurden vom Dekanat angerufen* = Ф.Я. *vous avez reçu un appel du doyen / on vous a appelé de la part du doyen*;

подтип 3. [P = V-imp + O-nmb]; русское неопределенно-личное предложение с безличным глаголом в форме 3 л. ед.ч. и предикативным числительным соответствует в языках сравнения двусоставному предложению в активном или

пассивном залоге: Р.Я. *их было четверо* = А.Я. *they were four of them* = (ср. Н.Я. *es waren vier*) = Ф.Я. *ils étaient quatre*;

подтип 4. [P = V-inf + O-dat]; русское неопределенно-личное предложение с безличным глаголом в неопределенной форме и дополнением в винительном падеже (O-dat) обычно соответствует в языках сравнения двусоставному личному, неопределенно-личному или безличному предложению: Р.Я. *быть беде* = А.Я. *there'll be trouble / there is trouble in store* = Н.Я. *ein Unglück kommt / wird kommen* = Ф.Я. *il va y avoir un malheur*.

Тип IV: Безличное предложение характеризует действие, субъект которого трудно установить;

подтип 1. [P = V-fin + O-ins]; русское безличное предложение с глаголом в форме 3 л. ед.ч. и дополнением в творительном падеже (O-ins) обычно соответствует в языках сравнения двусоставному предложению с формальным подлежащим: Р.Я. *веет прохладой* = А.Я. *it is getting cooler* = Н.Я. *es wird morgens kühler* = Ф.Я. *il fait plus frais*;

подтип 2. [P = V-fin + O-gen]; русское безличное предложение с глаголом в форме 3 л. ед.ч. и дополнением в родительном падеже (O-gen) обычно соответствует в языках сравнения двусоставному предложению с субъектным подлежащим (в примерах это подлежащее заменяется неопределенным местоимением «кто-то»\*): Р.Я. *хотелось чего-то хорошего* = А.Я. *someone\* wanted something good* = Н.Я. *jemand\* wollte etwas Gutes* = Ф.Я. *quelqu'un\* voulait quelque chose de bien*;

подтип 3. [P = V-imp + O-ins]; русское безличное предложение с глаголом в форме 3 л. ед.ч. и дополнением в творительном падеже (O-ins) соответствует в языках сравнения двусоставному предложению с безличным (формальным) подлежащим или предложению в пассивном залоге: Р.Я. *пахнет сеном* = А.Я. *it smells hay* = Н.Я. *es riecht nach Heu* = Ф.Я. *ça sent du foin*; Р.Я. *было душно* = А.Я. *it was stuffy* = Н.Я. *es war schwül* = Ф.Я. *c'était étouffant*;

подтип 4. [P = V-imp + adv + O-dat]; русское безличное предложение с глаголом в форме 3 л. ед.ч., с предикативным наречием и дополнением в дательном падеже обычно соответствует в языках двусоставному предложению с составным именным сказуемым: Р.Я. *ему было холодно* = А.Я. *he felt cold* = Н.Я. *er war kalt* = Ф.Я. *il avait froid*;

подтип 5. [P = V-imp + O-dat]; русское безличное предложение с глаголом в форме 3 л. ед.ч. с дополнением в дательном падеже обычно соответствует в языках сравнения двусоставному предложению с глаголом-связкой или его эквивалентом: Р.Я. *повезло мне сегодня* = А.Я. *I was lucky today* = Н.Я. *ich hatte heute Glück* = Ф.Я. *j'ai eu de la chance aujourd'hui*.

## Список литературы

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Л.: Просвещение. 258 с.

2. Гринберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов // Новое в лингвистике. Вып. V. М., 1970. С. 114-162.
3. Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи. Л.: Наука, 1978. 388 с.
4. Мурясов Р.З. Типология глагола в разноструктурных языках. Уфа, 2011. 328 с.
5. Скаличка В. К вопросу о типологии // Вопросы языкознания. М., 1966. № 4. С. 22-30.

# КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 81.1

**О. В. Арзямова, Ю. Ю. Иващенко**  
(Россия, Воронеж)

## СЕМАНТИКА АНТРОПОНИМОВ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Статья посвящена исследованию антропонимов как лингвистического явления в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина». В статье выявлено значение собственных имен в романе и определено их влияние на судьбу персонажей. Проведенный анализ имен собственных главных героев романа позволяет установить, что литературные антропонимы выполняют социальную, характерологическую, номинативную, символическую и другие функции. Отмечается, что с помощью антропонимов Л. Н. Толстой характеризует героев, их характеры и прототипы.

Ключевые слова: антропоним, имя собственное, функции онимов, семантика имени, «говорящие» антропонимы, функции антропонимов.

**O. V. Arzyamova, Y. Y. Ivashchenko**  
(Russia, Voronezh)

## SEMANTICS OF ANTHROPONYMS IN L. N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA"

The article is devoted to the study of anthroponyms as a linguistic phenomenon in L. N. Tolstoy's novel "Anna Karenina". The article reveals the meaning of proper names in the novel and determines their influence on the fate of the characters. The analysis of the proper names of the main characters of the novel allows us to establish that literary anthroponyms perform social, characterological, nominative, symbolic and other functions. It is noted that with the help of anthroponyms L. N. Tolstoy characterizes the characters, their characters and prototypes.

Keywords: anthroponym, proper name, functions of onyms, semantics of the name, "talking" anthroponyms, functions of anthroponyms.

В настоящее время большую актуальность получила ономастика. Н. В. Подольская определяет этот термин, как раздел языкознания, изучающий любые собственные имена [6, с. 61]. На данный момент в ономастике выделяется несколько направлений, изучающих определенные группы имен собственных. Один из разделов – антропонимика. В «Словаре русской

ономастической терминологии» Н. В. Подольской **антропонимика** определяется как раздел ономастики, изучающий антропонимы, закономерности их возникновения, развития, функционирования. Соответственно, предметом изучения антропонимики является **антропоним** – вид онима, любое собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей), в т.ч. личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка [6, с. 22]. Антропонимика на протяжении последних лет является одним из самых интересных и развивающихся направлений ономастики.

Большой вклад в изучение антропонимов, а именно их влияние на судьбу человека внёс Павел Флоренский, священник Русской православной церкви, поэт и ученый. В своей работе «Имена» он показал, что имя, данное при рождении, формирует «типический склад личности» [11]. Немалый вклад в изучение антропонимики внесли такие философы, как С. Н. Булгаков [4] и А. Ф. Лосев [5]. Благодаря их трудам мы узнаем, что имя человека определяет место и роль своего носителя в обществе, а также его предназначение. Им удалось установить, что во многих именах содержатся предопределенные события и ритм их повторения. Изучением антропонимики занимались также А. В. Суперанская [7], В. Д. Бондалетов [3] и многие другие.

Особого изучения требует литературный антропоним, поскольку значение литературного собственного имени воспринимается на определенном фоне, которым, прежде всего, является реальная антропонимика. В одних произведениях это сразу заметно читателю, в других же имена собственные кажутся нам самыми обычными. Например, мы сталкиваемся с говорящими фамилиями в произведении Д. И. Фонвизина «Недоросль» и А. С. Грибоедова «Горе от ума». Однако не только в этих текстах можно заметить влияние имен собственных на характер и судьбу персонажей. Большинство литературных антропонимов в произведениях использовано неслучайно. Рассмотрим это на романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина», изучением которого занимались Б. М. Эйхенбаум [12], М. С. Альтман [1], Г. А. Ахметова [2], Ж. Л. Суркова [8] и другие исследователи.

Начнем разбор произведения с имени главной героини – **Анны Аркадьевны Карениной**. В «Книге имен», автором которой является А. Волкова, об имени Анна говорится следующее. Анна – имя древнееврейского происхождения, означающее «благодать». В Анне с раннего детства проявляется ее главное качество – доброта. Она покладиста и живет не только своими, но и чужими заботами, доверчива и бескорытна. Предельно аккуратна, одевается со вкусом, способна искренне полюбить. [6, с. 95]. Сопоставим эти данные с произведением Л. Н. Толстого. Итак, Анна Каренина была добра и приветлива, оказывала помощь близким людям. Это проиллюстрировано в первых сценах, когда Анна Аркадьевна приезжает из Санкт-Петербурга в Москву, для того чтобы поучаствовать в примирении ее брата Стивы и его жены. Она привлекательна и очаровательна. Это подтверждается ее описанием в главе XXII: «...потом увидела прелестную



*фигуру и голову Анны в черном бархатном платье*». Соответствует именному описанию и то, что Анна способна искренне полюбить. Так, она всем сердцем влюбляется в Алексея Вронского, несмотря на то, что эта любовь окажется разрушительной. Отчество главной героини – Аркадьевна. Как известно, Аркадия – родина Гермеса, исторической местности в Древней Греции, олицетворявшей счастливую страну. Г. А. Ахметова, занимающаяся изучением имен собственных в творчестве Л. Н. Толстого, предполагает о взаимосвязи имени и отчества человека. В данном случае они дополняют друг друга, изображая изначально духовность героини, призвание любить и жалеть, дарить людям счастье. Однако история Анны – это путь утраты имени, а с ним и утраты «благодати» [2, с. 87].

Муж Анны Аркадьевны – **Алексей Александрович Каренин**. В «Книге имен» имя Алексей трактуется следующим образом. Алексей – «защитник», очень старателен во всех делах, и чем бы он ни занимался – всегда стремится к совершенству. Алексей всегда верный и заботливый муж, а вот жена может воспользоваться его излишней доверчивостью. С любовью относится к детям [6, с. 57]. Сравнивая описание имени с героем романа можно найти немало схожих черт. Алексей Александрович занят серьезными и важными делами. Он является высокопоставленным чиновником и влиятельным государственным деятелем. Толстой пишет о нем так: *«Алексей Александрович, столь сильный человек в государственной деятельности»*. И как мы видим, он, действительно, достигает успеха в своей карьере: *«Достигнув успеха и твердого положения в жизни, он давно забыл об этом чувстве...»*. Соответствуя своему имени, Алексей Александрович является верным супругом, в отличие от своей жены, который с любовью относится и к своему сыну – Сереже, и к дочери Анны и Вронского – Ане. Отдельное внимание составляет фамилия героя. Л. Н. Толстой в своих трудах указал, что фамилия Каренин произошла от гомеровского «каренон», что в переводе означает «голова». Это соотносится с деятельностью и характером героя. Его рассудок преобладает над сердцем и чувствами, сын Л. Н. Толстого – Сергей назвал его «головным» человеком [10, с. 569].

Как известно, в романе фигурируют два Алексея. Второй человек с таким именем – **Вронский Алексей Кириллович**. Задумываясь над тем, почему Толстой дал и ему это имя, можно проследить следующее: он был умен и образован, стремился к успешной карьере: *«Очень богат, умен, знатен, на пути блестящей военно-придворной карьеры и обворожительный человек»*. Это также характеризует его как человека дела. Однако в данном персонаже нас больше интересует фамилия. Б. М. Эйхенбаум, занимающийся изучением данной проблемы, упоминает, что данная фамилия происходит от английского прилагательного «wrong» - неверный, ошибочный. Это не случайно. Исходя из ценностей того общества, мы понимаем, что связь замужней женщины и молодого офицера – ошибка, неверный путь. Но, делая выбор между Карениным и Вронским, Анна склоняется к губительному пути. Также Борис Михайлович утверждает, что фамилия Вронский, «выбранная Толстым после

долгих поисков, звучит как сознательная стилизация: точно Толстой намеренно подчеркивает связь этого персонажа с литературными героями 30-х годов» [12, с. 656].

Противоположным Карениной персонажем является **Константин Дмитриевич Левин**. Начнем характеристику данного персонажа с его имени. Константин – «стойкий, постоянный». Растет боязливым и тревожным. Дружелюбный и ответственный, но к выбору друзей подходит серьезно. Он способен увидеть в человеке прекрасное, едва заметные достоинства и открыть их другим [5, с. 76]. Итак, в романе Константин Дмитриевич является верным другом Облонского: *«Левин был его товарищем и другом первой молодости. Они любили друг друга, несмотря на различие характеров и вкусов, как любят друг друга приятели, сошедшиеся в первой молодости»*. В отношении с женщинами восхищается их красотой: *«...сам он мог любить только красивых, таинственных и особенных женщин»*. Неслучайно среди различных персонажей в качестве супруги он выберет Кити, в которую давно влюблен. Фамилия данного героя неразрывно связана с именем Лев. Считается, что Константин Дмитриевич является прототипом автора романа – Льва Николаевича Толстого. Он выражает его идеи и мысли о ценности семейной жизни, о любви, о хозяйстве.

Женой Константина Левина является **Екатерина Александровна**, до замужества имевшая фамилию **Щербацкая**. По книге имен Екатерина – «непорочная». Уже в детстве выделяется некоторым своеобразием. Хорошо справляется с работой любого вида деятельности. Обладает нерешительным характером. Ищет человека, близкого ей по психологическому складу [6, с. 102-103]. В романе девушку называют уменьшительно-ласкательным именем – Кити. Оно соответствует ее характеру и поступкам. Екатерина Александровна воспитана, умна и мила. Она видит в людях их лучшие черты, говорит правду и совершает добрые поступки. Несмотря на это, девушка весьма нерешительна. Вспомним сцену, где Константин Левин впервые делает ей предложение. Кити, увлекшись молодым офицером, не соглашается стать женой Левина. И только позже она попросит прощения у Константина Дмитриевича, осознав, что он является ее любовью. В этих же эпизодах проявляется поиск человека, близкого по психологическому складу, что полностью соответствует ее имени.

Кроме Екатерины Александровны такую же фамилию в девичестве носила и Дарья, её сестра. **Дарья Александровна Облонская** – жена Стивы, которую в неофициальной обстановке ласково называют Долли. Согласно книге имен, в переводе с древнеперсидского Дарья – «победительница». Она смыслена, импульсивна в поступках, сообразительна. С детства умеет постоять за себя, быстро всему учится. Взрослая Дарья – рукодельница, одевается со вкусом. К мужу относится трепетно. Хорошая хозяйка. Умеет налаживать добрые отношения с родственниками мужа. [6, с. 101]. Дарья Александровна, действительно, умна и организована. Она любит заниматься рукоделием в свободное время: *«Успокой ты руки, Гриша, - сказала она и опять взялась за свое одеяло, давнишнюю работу, за которую она всегда бралась в тяжелые*

*минуты, и теперь взяла нервно, закидывая пальцем и считая петли».* Вероятнее всего, в молодости Долли была красива, однако после замужества и рождения детей изменилась во внешности: *«...она истощенная, состарившаяся, уже некрасивая женщина и ничем не замечательная, простая».* Долли искренне любит своего мужа, несмотря на то, что он относится к ней холодно и унижительно: *«Долли думала о себе. То свое унижение, которое она всегда чувствовала, особенно больно отозвалось в ней...».* С родственниками мужа Дарья в теплых отношениях. Например, в сцене приезда Анны Аркадьевны в Москву, Долли рада ее видеть. Она слушает её советы и, благодаря Анне, прощает мужа. Имея большое семейство, Дарья Александровна постоянно занята какими-то хлопотами.

Муж Дарьи Александровны – **Степан Аркадьевич Облонский**. В книге сказано, что имя Степан происходит от древнегреческого «венок». Маленький Степан – милый шалун и непоседа, любит самые разнообразные игры. Общаться с ним легко и весело. У Степана много друзей. Особенно хорошо ощущает себя в женском обществе, очень влюбчив. При дамах блещет остроумием, для каждой женщины найдет удачный комплимент. В семейной жизни отношения Степана с женой будут складываться не так уж безоблачно. Чрезмерная общительность Степана будет давать повод для ревности [6, с. 86]. Исходя из толкования имени, мы понимаем, что данный герой назван так не случайно. У Стивы много друзей: *«Половина Москвы и Петербурга была родня и приятели Степана Аркадьевича».* Однако более комфортно он ощущал себя среди женщин. Степан Аркадьевич представляется нам весьма влюбчивым, не признающим жизни без любви. Увидев, что его жена стала не такой привлекательной, как раньше, он изменяет ей на протяжении 6 лет: *«...лет шесть тому назад, когда он сделал первую неверность жене».* Семейная жизнь Степана Аркадьевича из-за измен складывается не лучшим образом. С такого инцидента и начинается роман. Читая произведение далее, мы понимаем, что, несмотря на прощение Дарьи, семейная жизнь у них не улучшается. Фамилия данного персонажа – Облонский, содержит древнерусский корень «обло» (круг). Несложно догадаться о взаимосвязи этой фамилии с фамилией героя романа И. А. Гончарова – Ильи Ильича Обломова, с которым Степан имеет много общего.

На основании вышеизложенного материала можно перечислить функции литературных антропонимов. К ним относятся: социальная, характерологическая, идеологическая, номинативная, эстетическая и символическая функции. Таким образом, антропонимы в «Анне Карениной» являются показателем символической характеристики героев, их внутренней взаимосвязи; имена собственные в романе пророчат дальнейшие события в судьбах героев, объясняют их поступки, неоправданные решения, мотивы поведения, а также отсылают нас к прототипам – реально существующим личностям эпохи Льва Николаевича. Кроме того, антропонимы вбирают в себя исторические и культурные факторы, отражая явления своего времени.

## Список литературы

1. Альтман М. С. Читая Толстого. Тула.: Приокское книжное изд-во, 1966.
2. Ахметова Г. А. Мифологический лейтмотив в романе Льва Толстого «Анна Каренина». Уфа: Фольклор народов России, 2006. С. 83-94.
3. Бондалетов В. Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983.
4. Булгаков С. Н. Философия имени. СПб: Наука, 1998.
5. Лосев А. Ф. Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. М.: Наука, 1988.
7. Суперанская А. В. Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание. М.: Айрис-пресс, 2005.
8. Суркова Ж. Л. Поэтика романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: Идиллические мотивы и эсхатологическая символика: автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Иван. гос. ун-т. Иваново, 2003. 17 с.
9. Толстой Л. Н. Анна Каренина. СПб.:Азбука, Азбука-Аттикус, 2021.
10. Толстой С. Л. Об отражении жизни в «Анне Карениной». М.: Литературное наследство, 1939
11. Флоренский П. Малое собрание сочинений. Выпуск 1. Имена. М.: Купина, 1993.
12. Эйхенбаум Б. М. Лев Толстой: исследования. СПб: Факультет филологии и искусства. СПбГУ, 2009.

УДК 82 – 1 (572. 513)

**О. В. Деревягина**  
(Россия, Абакан)

### **О НЕКОТОРЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЭМЫ М. Н. ЧЕБОДАЕВА «ВСЕГО ХОРОШЕГО»**

В статье рассматриваются художественные особенности поэмы хакасского поэта М. Н. Чебодаева «Всего хорошего». Анализируя особенности произведения, автор статьи приходит к выводу, что поэма отражает лирическую исповедь как главного героя, так и целого поколения.

Ключевые слова: поэма «о времени и о себе»; лирическая автобиография; собирательный образ современника; метафоризация и полифонизм поэмы.

**O. V. Derevygina**  
(Russia, Abakan)

## **ABOUT SOME ARTISTIC FEATURES OF CHEBODAEV'S POEM «ALL THE BEST»**

In this article we can find the analyze of moral and artistic peculiarity of poem «All the best» by M. Chebodaev. Analyzing the features of this work of art, author of article come to conclusion that this poem shows the lyrical confession of the main hero and the hole generation.

Key words: «poem about time and about myself»; lyrical autobiography; collective image of modern man; metaphorisation and polyphonies of poem; fragmentarily.

Поэма М. Чебодаева «Всего хорошего» обозначила новый путь развития этого жанра в хакасской литературе 2-й половины XX века. Так, в частности, об этом К. Ф. Антошин пишет: «Событием важным и значительным в творческой эволюции поэта, оказавшим заметное влияние на последующий процесс развития поэзии Хакасии, явилось издание в Москве массовым тиражом книги М. Чебодаева «Всего хорошего» [6, с. 87]. Литературовед А. Л. Кошелева отмечает: «Новый этап в становлении жанра хакасской поэмы начался с середины 50-х годов. Этим новым явилось лирическая поэма-монолог М. Чебодаева "Всего хорошего" (1958)» [4, с. 130].

М. Чебодаев в поэме отразил жизнь хакасского паренька, «проходящего вместе с народом трудную и сложную школу жизни» [6, с. 87]. Данная тематическая особенность позволяет отнести произведение к поэмам «о времени и о себе».

Лирический герой и автор — ровесники. Небольшая по объёму поэма охватывает целый исторический период из жизни хакасского народа. История Хакасии после 1917 года показана через восприятие лирического героя, его формирование характера. Перед читателем волнами воспоминаний протекают ключевые моменты взросления героя: отголоски гражданской войны, формирование первых колхозов, школьные годы, подростковая трудовая юность во время войны, учёба в Московском Литинституте. Поэма во многом автобиографичная, поэтому и написана как воспоминания лирического героя. На эту особенность в своё время указывала критик Т. Тачеева: «Повествуя о детстве и юности лирического героя, он (автор) как бы возвышается над своим жизненным опытом художественно обобщая образ своего современника» [5, с. 110]. Действительно, создавая обобщённый опыт современника, Чебодаев тем самым уходит в поэме от излишнего бытописания, социально-классовой идеологии, чрезмерной эпичности.

Первое яркое воспоминание героя связано с детством, образ которого в поэме является доминирующим и представлен рефреном, «венчающий почти каждую главу поэмы» [4, с. 131]. Своеобразие рефрена заключается ещё и в

том, что он является итогом каждого жизненного этапа взросления лирического героя.

Детство!

Пути твои

Враг не метил коварной пулей.

\*\*\*\*\*

Детство!

Твой галстук

ситцевый

Снег

прошибал

насквозь.

На молотье трудиться

Тебе ночами пришлось...

(перевод А. Горестова)

Необходимо отметить, что поэма была переведена на русский язык дважды. В 1958 году она была опубликована в литературно-художественном альманахе «Абакан» [1] в переводе А. Горестова (Морковкина). Второй перевод принадлежит перу Д. Блынского, с ним можно познакомиться в книге «Антология хакасской поэзии» (1961) [2] и в авторском сборнике «Всего хорошего», вышедшем в московском издательстве «Молодая гвардия» в 1960 году.

Литературоведы Хакасии, анализируя поэму М. Чебодаева, всегда обращались к переводу Д. Блынского, который, по нашему мнению, во многом уступает первому переводу. На этот факт справедливо указывал в 1960 году и Станислав Рассадин в критической статье «Путь к зрелости. Заметки о молодых поэтах Хакасии». Он пишет: «<...> Нельзя не сказать, к сожалению, <...> о разительном несходстве двух переводов — не столько по деталям, сколько по общему духу, по интонации. Первенство следует отдать, может быть небрежному, но живому переводу А. Морковкина. Перевод Д. Блынского — всего лишь унылая гладкопись» [5, с. 141]. Сравним два перевода одного и того же отрывка.

Первый день сентября!

Первый день сентября!

Эх ты, детство, как будто вчера это было:

Мать, едва над тайгой заалела заря,

Разбудила тебя, в первый раз разбудила.

Ты в коротких штанишках, и весел, и рад.

(перевод Д. Блынского)

Утром

мама впервые

твой сон прогнала.

Семилетний,

всех кур и цыплят бригадир,

Ты по-взрослому

книги

собрал со стола.

В это утро

иначе ты глянул на мир.

Подпоясанный точно большой мужичок,

Ты в коротких штанишках отправился в путь.

Первый день сентября!

(перевод А. Горестова)

Очевидно, что именно перевод А. Горестова сделал поэму живой и ассоциативной. Каждое воспоминание лирического героя в переводе А. Горестова воспринимается как ассоциация, связанная с преодолением новой ступени взросления. Лирические отступления и пейзажные зарисовки насыщены метафорами, риторическими восклицаниями, символикой деталей и другими художественными приёмами, при перечислении которых поэма становится динамичной, лёгкой и запоминающейся:

Детство!

К тебе приду,

В зоску с тобой сыграю.

Вспомню я чехарду

И голубиную стаю.

В руках почувствую вновь я

Тяжесть сачка с добычей.

(перевод А. Горестова)

Обратим внимание и на такие строки, которые неоднократно повторяет герой в поэме:

– Печалиться, мама, не надо.

До свадьбы всё заживёт.

(перевод А. Горестова)

– Всё пройдёт – заживёт, всё забудем до свадьбы.

(перевод Д. Блынского)

Эти слова лирического героя легко в сознании читателя ассоциируются с известным стихотворением С. А. Есенина «Все живое особой метой...». В данном случае реминисценция выступает не только как художественный прием, но и как диалог двух культур: русской и хакасской. Вбирая опыт развития русской поэзии и ее традиции, хакасская же тем самым проходит путь от зарождения и становления до современного состояния того времени.

Время в поэме, наряду с лирическим героем, становится одним из героев произведения, а чтобы его понять, дать свою оценку всех пережитых событий М. Н. Чебодаев использует символику (красный галстук, белое платье), метафоризацию (крылья новых дорог), полифонизм (голоса героев, музыка войны и выпускного вечера, рёв машин).

Таким образом, идут года – взрослеет герой – взрослеет его сознание, а вместе с ним и духовно-нравственный облик человека.

## Список литературы

1. Абакан. Литературно-художественный альманах / отв. ред. И. Маслов. 1958. №10.
2. Антология хакасской поэзии / сост. и общ. ред. И.К. Авраменко. Абакан: Хакасское книжное изд-во, 1961.
3. Антошин К. Ф. Время добрых надежд. М.: Современник, 1975.
4. Кошелева А. Л. Хакасская поэзия 1920-1990-х годов: типология и закономерности развития. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2001.
5. Литература советской Хакасии (сборник критических статей) / отв. ред. К.Ф. Антошин. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1962.
6. Очерки истории хакасской советской литературы / отв. ред. К.Ф. Антошин. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного изд-ва, 1985.

УДК 801.73

**И.Е. Емельянова**  
(Россия, Москва)

### **КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается возможность использования конфликтологического подхода при анализе художественных произведений в начальной школе. Конфликт между литературными героями является основой для развития сюжета. Работа над сюжетом и его элементами способствует интеграции трехуровневых моделей понимания текста и аналитики конфликта между персонажами художественного произведения.

Ключевые слова: конфликт, анализ художественного произведения, уровни понимания текста, аналитика конфликта.

**I.E. Yemelyanova**  
(Russia, Moscow)

### **THE CONFLICTOLOGICAL ASPECT OF THE ANALYSIS OF WORKS OF FICTION IN PRIMARY SCHOOL**

The article considers the possibility of using a conflictological approach in the analysis of works of fiction in elementary school. The conflict between literary heroes is the basis for the development of the plot. The work on the plot and its



elements contributes to the integration of three-level models of understanding the text and analysis of the conflict between the characters of the artwork.

Keywords: conflict, analysis of a work of fiction, levels of understanding of the text, conflict analysis.

Конфликты в обществе вечны и постоянны. С одной стороны, они являются катализаторами развития социума, с другой – их деструктивные последствия могут привести к его уничтожению. Поэтому грамотное управление конфронтационным взаимодействием необходимо современному человеку.

Конфликт представляет собой столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений. Это явление есть практически в каждом художественном произведении, оно служит основой для развития сюжета. Благодаря сюжету мы (читатели) выделяем и характеризуем героев, находящихся в противоречивых взаимоотношениях, выясняем причины их противоборства, последствия конфронтации для каждой из сторон. Обозначая все эти аспекты, читатель учится на примере персонажей эффективно взаимодействовать с участниками общения в реальной жизни на основе рефлексии по прочитанному материалу. «...литература не даёт окончательных решений или строгих правил. Важнее, чтобы читатель, в том числе и ученик начальных классов, не искал готовые рецепты, а соотносил происходящее в художественном произведении с собственным опытом, волнующими его проблемами, учился ставить перед собой вечные вопросы и искать на них собственные ответы, сопереживал с литературными героями» [4, с.8].

Процесс работы над художественным произведением в начальной школе состоит из трех этапов:

- 1) первичный синтез;
- 2) анализ;
- 3) вторичный синтез [5, с.46].

Именно анализ как ключевой этап работы с художественным произведением направлен на понимание текста, т.е. «уяснение связей и отношений объектов, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности; связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении; тех отношений, которые испытывает к ним пишущее лицо, а также той побудительно-волевой информации, которая содержится в сообщении» [1, с.35].

В процессе аналитической деятельности устанавливаются причинно-следственные связи, выясняются мотивы поведения действующих лиц, раскрывается композиция произведения, анализируются изобразительно-выразительные средства. Трехуровневая модель понимания текста (в зависимости от глубины проникновения в смысл) включает в себя:

- 1) фактический уровень (факты текста);
- 2) интерпретационный уровень (текст и контекст);

3) применение (текст, контекст, подтекст для использования в послетекстовой деятельности)

Обозначенные уровни понимания текста соотносятся с трехуровневой моделью аналитики конфликта, включающей в себя:

1) описательный уровень (структура, динамика, типология, функции конфликта);

2) объясняющий уровень (причины возникновения конфликта, мотивы поведения личности, выбор эффективных технологий управления);

3) рефлексивный уровень (самопознание и самооценка).

Описательный уровень аналитики конфликта дает представление об особенностях (структурных, динамических, типологических, функциональных) конфликта между его участниками (в частности, литературными героями). Данная модель базируется на анализе фактов, представленных в тексте произведения.

Младшие школьники, отвечая на вопросы фактического уровня, выделяют структурные компоненты (субъектов, объект и предмет) конфликтного взаимодействия. По ходу развития сюжета обучающиеся учатся также определять динамику конфликтного процесса, включающего основные его стадии: предконфликтную, эскалацию, собственно конфликтную, деэскалацию и постконфликтную. Функциональные особенности конфликта (конструктивные и деструктивные) предоставляют возможность младшим школьникам, осознавая его дуальную природу, участвовать в дискуссии, аргументируя свою позицию и признавая существование других точек зрения [2, с.142-143].

Покажем на примере изучения в 3 классе произведения К.Д. Ушинского «Ветер и Солнце» [3, с.16-17] (УМК «Литературное чтение» ИОС «Начальная инновационная школа») возможности соотнесения фактического уровня понимания текста и описательного уровня аналитики конфликта посредством использования аналитических вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Возможности соотнесения фактического уровня понимания текста и описательного уровня аналитики конфликта

Уровни понимания текста	Уровни аналитики конфликта	Аналитические вопросы
Фактический уровень	Описательный уровень: 1) структурные особенности конфликта;	Кто затеял спор? ( <i>субъекты конфликта</i> ) Что не поделили главные герои? ( <i>объект конфликта</i> ) Что хотел доказать каждый из персонажей? ( <i>предмет конфликта</i> ) Кто оказался еще задействованным в конфликте? Какую роль сыграл третий участник конфликтного взаимодействия?

	2) динамические особенности конфликта;	Кто первый из персонажей начал доказывать свою силу? Как это характеризует героя? Какие действия или слова привели к началу открытого противоборства? ( <i>определение конфликтогена</i> ) В какой момент конфликт начал угасать? Чем он закончился?
	3) функциональные особенности	Какие последствия имел спор (конфликт) для главных героев? Что понял каждый из них?

Как видно из данных табл. 1, представленные аналитические вопросы способствуют систематизации опорных сведений (фактов) по обозначенной проблеме, обогащая методический аппарат учебника конфликтологическим базисом. Особенно важно обратить внимание обучающихся на конфликтогены (слова, действия (или бездействие), которые могут привести к конфликту), используемые главными героями произведения. В рассматриваемом нами случае таким конфликтогеном становится хвастовство (восторженный рассказ Ветра о мнимых успехах): «Посмотри, – сказал Ветер, – как я налечу на него: мигом сорву с него плащ.» Определяя конфликтогены, младшие школьники могут рассуждать об упреждении дальнейшей эскалации конфликта между его участниками.

При этом овладение фактической информацией способствует также выяснению идеи произведения как конечной цели анализа текста. «В художественном произведении идея раскрывается через поступки героев, их взаимоотношения. Поэтому, чтобы подвести учащихся к пониманию идеи, необходимо выяснить мотивы поведения действующих лиц, их отношение к фактам, событиям, о которых рассказывается в произведении.» [5, с. 48] Все это создает условия для перехода на интерпретационный уровень понимания текста, который соотносится с объяснительным уровнем аналитики конфликта, включающим в себя выявление причин конфронтационного взаимодействия его участников, обоснование оптимального варианта решения обозначенной проблемы, то есть выбора эффективной технологии управления конфликтом. Используя в качестве примера произведение К.Д. Ушинского «Ветер и Солнце», можно предложить следующие аналитические вопросы:

- Почему произошел спор между главными героями произведения? ( В чем причина их борьбы друг с другом?)

- Найдите прилагательные, которые определяют характеры Солнца и Ветра. Чем похожи и отличны персонажи (Солнце и Ветер)? Докажите свою точку зрения.

- Можно ли было остановить перерастание спора в открытое противоборство? В какой момент? Почему?

- Как вели себя герои в споре? Можно ли утверждать, что Солнце уступило Ветру? Почему вы так думаете? Докажите свою точку зрения.

- Как разрешился спор между главными героями? Кто оказался прав? Почему? Найдите слова, которые объясняют, почему Солнцу удалось сделать то, что не удалось Ветру.

- Как автор относится к героям произведения? Какова идея произведения?

Данные вопросы помогают выяснить авторское отношение к героям произведения, к фактам, событиям. На этом этапе работы также важно обратить внимание обучающихся: 1) на способы предупреждения эскалации конфликта (использование эффективных коммуникаций, владение позитивным мышлением, управление эмоциями, применение различных методов воздействия на оппонента и др.); 2) на тактики поведения участников конфронтации (уступка, компромисс, противоборство, избегание, сотрудничество); 3) на способы разрешения конфликтного взаимодействия (примирение, вмешательство и помощь третьей стороны, переговоры).

Перечисленные выше аспекты способствуют переходу к обсуждению применения в реальной жизни и в творческой деятельности осмысленной информации из текста на основе рефлексии.

- Чему хотел научить нас автор через поступки героев?

- Была ли в вашей жизни похожая ситуация? Как она разрешилась?

- Выберите пословицу, которая будет отражать смысл прочитанного произведения.

- Нарисуйте иллюстрацию (или сделайте коллаж) к этому художественному произведению, отображая характеры главных героев и т.д.

Таким образом, конфликтологический аспект анализа текста способствует формированию и развитию позиции квалифицированного читателя, умеющего осмысливать сложную и противоречивую информацию, данную в тексте, находить нравственно достойные варианты разрешения проблемных (в том числе, и конфликтных) ситуаций, духовно самосовершенствоваться, актуализируя свой личностный потенциал.

### Список литературы

1. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1975.

2. Кулакова Н.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников посредством дискуссионных форм на уроках литературного чтения // Человек и язык в коммуникационном пространстве: сборник научных статей. 2021. № 12 (21). С. 141-146.

3. Меркин Г.С., Меркин Б.Г., Болотова С.А. Литературное чтение: учебник для 3 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Г.С. Меркина. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019.

4. Программа курса «Литературное чтение». 1-4 классы / авт.-сост. Г.С. Меркин, Б.Г. Меркин, С.А. Болотова. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020.

5. Технологии формирования смыслового чтения в начальной школе: методическое пособие/ Н.Е. Скрипова, А.В. Бабухина. Челябинск: ЧИППКРО, 2019. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblo?ysclid=12s1z9w6qg> (дата обращения 04.05.2021).

УДК 808.5+378.661

**Л.С. Захидова**  
(Россия, Новосибирск)

### **АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА**

В статье рассматривается одна из важных проблем преподавания русского языка как иностранного – актуализация мотивации к изучению русского языка через работу с национально-ориентированными текстами. Автор отмечает важность такого подхода к обучению языкам и делает попытку обосновать это с позиции педагогики и психологии. В статье приводится пример работы с художественным текстом на национально-ориентированном материале для армянских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: мотивация, национально-ориентированный текст, педагогика, психология, межкультурная коммуникация.

**L.S. Zakhidova**  
(Russia, Novosibirsk)

### **ACTUALIZATION OF MOTIVATION TO LEARN RUSSIAN LANGUAGE THROUGH APPEAL TO ARTISTIC TEXTS, NATIONAL- ORIENTED CHARACTER**

The article raises one of the important problems of teaching Russian as a foreign language - the actualization of motivation to learn the Russian language through work with nationally oriented texts. The author notes the importance of this approach to teaching languages and makes an attempt to substantiate this from the standpoint of pedagogy and psychology. The article provides an example of working with a literary text based on nationally oriented material for Armenian students studying Russian as a foreign language.

Key words: motivation, nationally oriented text, pedagogy, psychology, intercultural communication.

Межкультурная коммуникация, диалог культур и художественный текст писателя тесно взаимосвязаны, и связь эта очевидна.

Художественный текст – это не только лингвистическое, но и инокультурное, неповторимое, созданное талантливым писателем индивидуальное пространство, понимание которого является целью всех коммуникативных актов [1, с.175–180]. Следовательно, на художественных текстах можно и нужно обучать процессу коммуникации, используя интересные, творческие задания. Работу над изучением текстов следует совмещать с изучением межкультурной коммуникации и культуры поведения, ибо, как известно, культура речи – это и есть культура поведения. Конечно, не следует забывать и об изучении норм русского языка. Однако эта работа будет более эффективной, если совмещать её с изучением текста в целом. Таким образом, приходим к мысли о том, что изучение любого языка должно носить культурологическую направленность и способствовать всестороннему развитию личности, при этом очень важно учитывать принадлежность обучающихся к их собственной культуре и чужую для них среду обучения.

Понимая всю сложность обучения языку и возникающие при этом непростые связи, необходимо тщательно отбирать художественные тексты, которые условно можно назвать учебными. Обратившись к определению понятия *учебные тексты*, можно увидеть много разных интерпретаций этой дефиниции. Рассмотрим толкование Н.С. Валгиной: «Текст представляет собой объединённую по смыслу последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [2. с. 280]. Учебный текст – особый вид текста – «цельный и связанный..., дидактически организованный материал... Он предназначен для усвоения содержательной и учебной информации» [3. с. 624]. С позиции РКИ, которая нас интересует в данном случае, учебные тексты – это специально сконструированные единства, с учётом уровня обучения и контингента, которому учебный текст предназначен. При подборе учебных текстов необходимо также учитывать и цели конкретного занятия. Условно тексты в учебниках по РКИ можно разделить на несколько групп, формирующих определённые компетенции:

- коммуникативную;
- страноведческую;
- культуроведческую;
- профессиональную.

Учебные тексты первой и второй групп предполагают информацию о стране изучаемого языка. Предлагается прочитать, пересказать, запомнить и объяснить незнакомую информацию на чужом языке, часто нужную для адекватного поведения в неродной стране. Обычно это тексты о Москве или Санкт-Петербурге. Интерес к таким текстам, безусловно, есть, однако этот интерес часто снижен, что снижает и интерес к предмету в целом.

По нашим многолетним наблюдениям, мотивацию к изучению РКИ создают тексты на русском языке о родной стране обучающегося. Цель работы с такими текстами – научить студентов создавать монологические и диалогические высказывания на русском языке на знакомом им материале. Работая с такими текстами, можно развить мыслительную активность

обучающихся, повысить мотивацию к изучению русского языка, продолжить формирование интереса к предмету изучения, а также помочь в расширении культурного кругозора студентов. Эти задачи носят педагогическую направленность.

Интересно, что китайский учёный Фань Годун утверждает, что повысить мотивацию и эффективность обучения русскому языку можно с помощью страноведческого материала «обратного вектора» – материалов о культуре, истории и природе страны, используемых в качестве учебных текстов на занятиях по РКИ [4. с. 24]. Таким образом, тексты на изучаемом языке, посвящённые родной стране обучающегося, помогают эффективно осваивать изучаемый язык, о чём есть свидетельства в педагогических исследованиях. Психологи также рекомендуют опираться на уже имеющиеся опыт и знания обучающихся. Попав в чужую среду, студент сталкивается с чужой ему культурой, с её представителями, однако он сам является носителем родных ему языка и культуры. В такой ситуации особенно хочется говорить о близком, своём, родном. Например, прочитав о праздниках в своей стране и вспомнив реалии, обучающийся сравнивает их с описаниями праздников страны изучаемого языка и др. Узнавать новое проще, опираясь на известное. С помощью текстов о родной стране можно снимать страх перед общением на чужом языке, формировать доброжелательные отношения между носителями языка и иностранными студентами, тем самым решать коммуникативную задачу. Но особенно важно, что тексты о родной студенту стране могут быть написаны носителями изучаемого языка, в нашем случае – русского. Художественные тексты известных всему миру писателей, повествующие о родной стране обучающегося, вызывают понятную гордость за свой народ и свою страну и ещё больше мотивируют к изучению культуры и языка писателей, которые с таким уважением и любовью повествуют о родине обучающегося. Работа с подобными текстами может сочетаться с работой над основным материалом обучения, может представлять собой дополнительные материалы, связанные тематически с основной работой на занятии.

Приведём пример подобных текстов и возможных вариантов работы с ними для изучающих русский язык армянских студентов. В замечательном учебнике для 12 класса старшей школы – «Русский язык. Диалог культур», созданном группой учёных (Б.М.Есадчян, Л.Г. Баласанян, Г.В. Язичян, Т.К. Барсегян) по Проекту «Издание и распространение учебного комплекса по русскому языку для армянских школ с углублённым изучением русского языка», затраты на реализацию которого полностью покрыты за счёт пожертвования, предоставленного Фондом «Русский мир», учебные тексты подобраны с большой любовью и уважением к родной Армении и к России. Этот учебник – настоящий диалог культур. Проиллюстрируем на одном из текстов, представленных в учебнике, вариант комплексной дополнительной работы с текстом стихотворения Виктора Коноплёва «Любить Армению по-русски...».

Любить Армению по-русски – не спеша,

Как будто вновь рождается душа.  
На Арарате, начиная путь,  
Она любила так, что не вздохнуть.

Любить Армению по-русски – наотрыв,  
Над суетой привычной воспарив.  
Законы суеты добром поправ,  
Иметь кавказский дух и русский нрав.

Любить Армению по-русски – наразлом,  
Когда любовь есть, беды нипочём!  
Когда, казалось бы, что больше нету сил,  
Но любишь так, как раньше не любил.

Любить Армению по-русски – в тишине,  
Пьянея страстью, боль топить в вине.  
И отдаваться той любви сполна,  
Показывая, как она ценна.

Любить Армению по-русски – без измен,  
Решая миром множество проблем.  
И выбирать родителей из стран:  
Россию - мать! Отца же – Айастан!

Любить Армению по-русски – без причин,  
Лететь душой в святой Эчмиадзин.  
Неся в себе спасение Креста,

С благословением жить Господа Христа. [З. с. 71]

Работа над текстом стихотворения.

- Выразительно прочитайте текст стихотворения.
- Подчеркните непонятные слова и выражения.
- Что значить выражение «любить по-русски»? Выпишите из стихотворения слова, которые раскрывают смысл этого выражения. Каким частями речи являются эти слова? Имеет принадлежность к определённым частям речи значение для понимания смысла стихотворения? Охарактеризуйте смысл каждого из этих слов-характеристик, исходя из текста стихотворения. Можно подобрать к ним синонимы и антонимы?
- Как можно объяснить выражение «Законы суеты добром поправ»?
- Составьте словарь этого стихотворения.
- Представьте, что вы объясняете смысл исторических и географических понятий русскому другу. Как вы думаете, какие вопросы он вам задаст и как вы на них ответите?
- Почему русский человек с такой любовью пишет об Армении? Объясните смысл последнего катрена.
- Почему это стихотворение можно назвать диалогом?



- Объясните постановку тире в тексте стихотворения.
- Определите основную мысль текста стихотворения. Докажите своё мнение.
- Могли бы вы сформулировать в прозе или в стихотворной форме: почему вы изучаете русский язык?
- Выучите стихотворение наизусть.

Подводя итог, следует сказать, что тесты РКИ, связанные с родной культурой обучающихся, встречаются редко, только в аспекте национально-ориентированного обучения. Однако подобные тексты в обучении РКИ помогут успешно решать педагогические, психологические и коммуникативные задачи. Создание сборников дополнительных текстов к уже имеющимся пособиям – одна из актуальных задач обучения РКИ.

### Список литературы

1. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 280 с.
2. Захидова Л.С. Межкультурная коммуникация и окказионализмы в идиостиле писателя (на примере текстов произведений Ю.М. Полякова //Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза. Теория и практика: материалы междунар. науч.-практич. конф.(г. Новосибирск , февраль 2014г.). Новосибирск: НГТУ, 2014. С. 175 – 180.
3. Основы теории коммуникации: методические рекомендации к учебному курсу. Липецк: Липецкий государственный технический университет, ЭБС АСВ, 2012. 28с. . [Электронный ресурс] – Режим доступа: Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/17763> (дата обращения: 17.10.2021).
4. Русский язык. Диалог культур // Б.М. Есадчян, Л.Г. Баласанян, Г.В. Язичян, Т.К. Барсегян Учебный комплекс по русскому языку для армянских школ с углублённым изучением русского языка. Ереван: Филин, 2014. 271с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
6. Фань Годун. Обучение китайских студентов-филологов выразительности русской речи при создании лингвострановедческих текстов «обратного вектора»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.

УДК 37

**Е.В. Зырянова**  
(Россия, Красноярск)

### **ВНЕУРОЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

В статье рассматривается проблема развития устной

монологической речи младших школьников на уроках литературного чтения. Приведен в пример комплекс занятий, который мог бы повысить уровень развития устной монологической речи.

Ключевые слова: развитие речи, речь, устная монологическая речь, эксперимент, критерии, внеурочные занятия.

**E.V. Zyryanova**  
(*Russia, Krasnoyarsk*)

## **EXTRACURRICULAR LITERARY READING CLASSES AS A MEANS OF DEVELOPING ORAL MONOLOGUE SPEECH**

The article deals with the problem of the development of oral monologue speech of younger schoolchildren in the lessons of literary reading. An example is given of a set of classes that could increase the level of development of oral monologue speech.

Key words: speech development, speech, oral monologue, experiment, criteria, extracurricular activities.

Повышение уровня развития речи учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой [3:15]. Этой проблемой занимались Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева и др. Ученые пришли к выводу, что успехи обучающихся в развитии устной речи способствуют формированию полноценного навыка чтения и основ орфографической грамотности, и тем самым обеспечивают эффективность в учебной работе по всем предметам. С речью связаны такие умения, как умение передавать информацию, поддержать беседу, пересказать поучительную или жизненную историю, найти верный способ избежать проблемной ситуации и т.д. [1, с. 100]. Школьники имеют возможность развивать собственную речь во время частых разговоров друг с другом, в результате которого они вырабатывают навык выстраивания логически правильного связного высказывания. Но как показывает практика, уровень развития устной монологической речи у младших школьников достаточно низок. Младшие школьники не владеют нормами литературного языка, имеют маленький словарный запас, не умеют выстраивать свои высказывания в соответствии с речевыми жанрами. Дети, по большей части, не обладают правильной речью. Довольно часто они имеют проблемы в речи (плохо выговаривают отдельные звуки); речь у некоторых школьников невыразительна и недостаточно ясна или в ней могут встречаться просторечья, слова-паразиты. Таким образом, уровень развития устной речи школьников весьма различен, в целом, он далек от желаемого.

Чтобы улучшить навык развития устной монологической речи в процессе обучения, одного упражнения недостаточно, необходима системная работа. Но для того, чтобы разработать программу, необходимо изучить уровень развития устной монологической речи младших школьников.

На базе МБОУ Солонцовской СОШ им. генерала С.Б.Корякова нами был проведен эксперимент, чтобы определить уровень развития устной монологической речи младших школьников. Возраст обучающихся – 8-9 лет.

Мы использовали методику Т.А. Фотековой «Исследование связной речи» [4:21]. Испытуемым 2 раза была прочитана известная басня Л.Н. Толстого «Два товарища», которую они должны были пересказать подробно.

Проанализировав результаты, мы установили, что у 33 % школьников (7 человек) высокий уровень развития речи, 43 % учащихся средний уровень развития речи (9 человек) и у 25 % учащихся низкий уровень развития речи (5 человек). Наиболее развитой у испытуемых оказалась дикция, а наименее развитыми – точность и логичность.

Поэтому нами предлагается внеурочная деятельность, так как она не предполагает обязательного оценивания достижений ребенка и, следовательно, в ее рамках он должен чувствовать себя менее скованно. Внеурочная деятельность по сравнению с урочной предоставляет учителю больше свободы в выборе форм и приёмов работы, позволяет использовать в оптимальном сочетании традиционные и инновационные методы.

Внеурочные занятия построены на дополнении и углублении базового начального образования. Данные занятия должны способствовать решению задач обеспечения правильного освоения устной речи.

Цель внеурочных занятий: способствовать развитию устной монологической речи младших школьников (а именно умению строить развернутое монологическое сюжетное высказывание), главным образом, таких качеств, как логичность и точность.

Задачи внеурочных занятий:

- познакомить младших школьников с приёмами конструирования собственных сюжетов на основе уже известных;
- мотивировать младших школьников на создание устных развернутых монологических сюжетных высказываний с помощью этих приёмов, а также на восприятие и обсуждение чужих развернутых монологических сюжетных высказываний, созданных таким же образом.
- познакомить младших школьников с элементарными “правилами сказочников”, то есть с правилами построения развернутого сюжетного монологического высказывания и качествами хорошей речи;
- развивать у младших школьников навык устного выступления-рассказывания, а также навык ведения обсуждения чужого высказывания.

Устная речевая деятельность на этих занятиях будет осуществляться, во-первых, в ситуациях общения, во-вторых, в литературном творчестве младших школьников.

Учебно-тематический план занятий «Школа сказочников»

№ темы	Название темы	Содержание темы	Кол-во часов
--------	---------------	-----------------	--------------

1	«Как рассказывать истории?» («Правила для сказочников»)	Знакомство с правилами построения развернутого сюжетного монологического высказывания, а также с правилами оценивания чужого развернутого сюжетного монологического высказывания	1
2	Блок 1 «Что было бы, если...»	Использование «замены» для изменения хода событий в сказке, рассказывание этих историй и их обсуждение	2
3	Блок 2 Сказки «из ничего»	Придумывание историй на основе двух случайно выбранных слов (пес - шкаф) рассказывание этих историй и их обсуждение	2
4	Блок 3 Сказки наизнанку	Придумывание историй от противного, рассказывание этих историй и их обсуждение: «Красная Шапочка злая, а волк добрый», «Белоснежка встретила в лесу не гномов, а великанов»	2
5	Блок 4 А что было потом?	Придумывание продолжений известной сказки; рассказывание этих историй и их обсуждение: (Золушка вечно грязная на кухне после свадьбы с принцем; Пиноккио, который нажил состояние на выращивании дров из своего носа)	2
6	Блок 5 Салат из сказок	Придумывание историй, в которых смешиваются герои разных сказок; рассказывание этих историй и их обсуждение (к Белоснежке с гномами попал Пиноккио, Золушка вышла замуж за Коцея Бессмертного)	2
7	Блок 6 Сказка-калька	Сведение сказочного сюжета к схеме и придумывание историй к этой схеме; рассказывание этих историй и их обсуждение (сначала все по одной схеме сочиняют, потом каждый свою собственную схему из любимой сказки вычленяет и сочиняет свою историю, а все пытаются отгадать, схема какой сказки скрывается)	2

8	Блок 7 Фантастический анализ	Вычленение в сказочном персонаже основополагающих черт (примет) и сочинение истории на основе этих черт; рассказывание этих историй и их обсуждение	2
9	Итоговое занятие «Экзамен на сказочника»	Выполнение задания на основе изученного материала (сочинение собственной сказки)	1

За основу мы взяли книгу Дж. Родари «Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй», потому что сам Родари писал во введении к своей книге, что её девиз – “Свободное владение словом – всем!” – “не для того, чтобы все были художниками, а для того, чтобы никто не был рабом” [2].

Сначала проводятся два ознакомительных занятия «Правила для сказочников» (на нём рассматриваются и устанавливаются правила для обсуждения сказок, которые будут использоваться на всех последующих занятиях, а также дополняться и корректироваться в процессе сочинения и обсуждения новых историй).

Общая структура занятий, по нашему замыслу, примерно такая:

1. Знакомство с новым приёмом на каком-то примере, предложенном учителем. При этом ученики сами пытаются объяснить суть приёма и предлагают варианты названий для него.

2. Коллективное составление рассказа с помощью вновь введенного приёма (в группах или в парах).

3. Рассказывание коллективно придуманных историй (дети выступают в роли авторов устных развёрнутых монологических сюжетных высказываний).

4. Обсуждение историй с учётом “Правил для сказочников” (дети выступают в роли критиков). В процессе обсуждения выбираются самые удачные истории, а “Правила для сказочников” могут дополняться и корректироваться.

5. Домашнее задание. Например, дома дети должны выбрать абсолютно любую сказку и с помощью приёма, изученного на занятии, сочинить свою историю (снова дети выступают в роли авторов и упражняются в составлении устных развёрнутых монологических сюжетных высказываний). На следующем занятии истории, придуманные дома, снова рассказываются и обсуждаются.

А затем все повторяется снова, но уже с другим приёмом. Структура отдельного занятия легко варьируется в каждом конкретном случае.

Занятия проводятся раз в неделю. Наш комплекс включает в себя вводное занятие, 7 тематических блоков по 3-4 занятия и итоговое занятие. Всего 16 часов. В основе каждой темы лежат теоретические знания, которые помогут младшему школьнику в расширении и уточнении представлений о том, каким должно быть устное монологическое развёрнутое сюжетное высказывание, и практические задания для закрепления этого теоретического материала,

создания собственных высказываний и усовершенствовании собственной устной речи.

### Список литературы

1. Львов М.Р., В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2015. 472 с.
2. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. М., 1978. 96 с.
3. Текучев А.В. Теория и методика русского языка. М.: МГПИ, 2006. 189 с.
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 367 с.

УДК 371.263

**С. А. Кабанкова, О. Б. Афанасенко,**  
*(Россия, Новокузнецк)*

#### **«ПУТЬ К ФЁДОРУ МИХАЙЛОВИЧУ ДОСТОЕВСКОМУ»: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ**

В статье представлена характеристика викторины как элемента геймификации в образовании, определены особенности такой формы работы через систему Google Формы. Проанализированы результаты литературоведческой викторины по творчеству Ф.М. Достоевского, проведенной среди 148 учащихся 9, 11 классов города Новокузнецка. Выявлен уровень литературоведческой компетенции учащихся, осуществленный через качественную и статистическую обработку ответов на систему вопросов, разделённых на 4 блока.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, викторина, учащийся, вопрос, компетенция.

**O. B. Afanasenko, S. A. Kabankova**  
*(Russia, Novokuznetsk)*

#### **«THE WAY TO FEDOR MIKHAILOVICH DOSTOEVSKY»: ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE LITERATURE QUIZ**

In the article presents the characteristics of the quiz as an element of gamification in education, defines the features of this form of work through the Google Forms. The results of the literary quiz on the work of F.M. Dostoevsky, conducted among 148 Novokuznetsk students of 9, 11 grades. The level of literary

competence of students was revealed, carried out through qualitative and statistical processing of answers to a system of questions divided into 4 blocks.

Key words: F.M. Dostoevsky, quiz, student, question, competence.

«Что наша жизнь? Игра!» – известные слова либретто оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама», которые мы так часто повторяем по поводу и без него. Игра, во многообразии своих проявлений, сопровождает человека всю жизнь. Безусловно, игровая деятельность остается ведущей в дошкольном возрасте, но не теряет она своей привлекательности для подростков не только среднего, но и старшего возраста, особенно если речь идет об игровых формах, использование которых возможно на уроке, в учебной деятельности. Не случайно среди множества технологий и методик воспитания и обучения все более востребованными становятся игровые методики в неигровых ситуациях – геймификация (игрофикация).

Важным элементом геймификации по-прежнему остается учет индивидуальных особенностей школьников. В целях формирования личностных, метапредметных и предметных результатов учащихся образовательных учреждений в качестве одной из форм организации учебной деятельности, оценки индивидуальных особенностей, с нашей точки зрения, целесообразно использовать литературоведческую викторину, которая характеризуется учеными как одна из наиболее эффективных форм учебно-познавательной деятельности учащихся [8, с. 115].

Слово «викторина» появилось в 1920-х годах в качестве названия газетной подборки, включающей в себя вопросы, шарады, ребусы и т.п. Его автором является известный советский журналист и писатель Михаил Кольцов.

Применение викторины как формы работы с учащимися и средства обучения, по нашему мнению, способствует не только осмыслению и запоминанию творческой биографии писателя, перипетий судеб героев его произведений, но и развитию критического мышления школьников, творческих способностей, учит учащихся самостоятельной работе, более внимательному отношению к слову.

Пристальное внимание к миру «взрослых», попытки найти свое место в нем зачастую приводят подростков к серьезной литературе, и потому творчество писателей, изучаемых в старшей школе, вызывает у многих юных читателей неподдельный интерес. Увы, объем часов, отведенных на изучение творчества подавляющего большинства писателей, позволяет дать обзорное, достаточно поверхностное представление об их произведениях. Практика показывает, что для большинства учеников смысл многих «несовременных» произведений остается непонятным и ценностно невостребованным. А потому учителю отраднее осознавать, что произведения школьной программы иногда становятся для юношества проводниками в творческую лабораторию писателя. Самостоятельное продолжение знакомства с писателем сориентировано на серьезную интеллектуальную и духовную работу читателя, направленную на его «диалог» с автором. Нам было важным узнать, насколько близкими, хорошо

знакомыми для современного старшеклассника являются сам Ф.М. Достоевский и его творчество.

Желая определить специфику «пути к Ф.М. Достоевскому» современного школьника, мы создали викторину в системе Google Формы (URL:[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdsEppaCAzm9MhsnIZZdWZtJosoLDy2aVyVHр6RSz\\_RSppFAQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdsEppaCAzm9MhsnIZZdWZtJosoLDy2aVyVHр6RSz_RSppFAQ/viewform)), которая позволяет использовать вопросы открытого и закрытого типа, добавлять пояснения, выбирать «один» ответ или «несколько из списка», представлять вопрос в виде изображения.

В викторине приняли участие 148 учащихся образовательных организаций города Новокузнецка: 59% – ученики 9 классов, 41% – 11 классов.

Викторина включала в себя 27 вопросов, разделенных на 4 блока: «Биография Ф.М. Достоевского», «Произведения Ф.М. Достоевского», «Произведения Ф.М. Достоевского в литературе и в других видах искусства», «Ф.М. Достоевский и Кузнецк».

Представим анализ полученных ответов.

По мнению 77 % учащихся, первые литературные опыты Достоевского связаны с написанием драматических произведений.

74 % старшеклассников смогли указать, что во фрагменте «Сибирь. На берегу широкой пустынной реки... крепость, в крепости острог» [3] Достоевский описывает в произведении «Преступление и наказание» Омский острог, где писатель пробыл 4 года.

78 % респондентов верно определили, что именно о замысле «Преступления и наказания» Фёдор Михайлович писал своему издателю следующее: «Несколько случаев, бывших в самое последнее время, убедили, что сюжет мой вовсе не эксцентричен. Именно, что убийца развитой и даже хороших наклонностей молодой человек. Мне рассказывали прошлого года в Москве (верно) об одном студенте, выключенном из университета после московской студентской истории – что он решился разбить почту и убить почтальона. Есть еще много следов в наших газетах о необыкновенной шатости понятий, подвигающих на ужасные дела. (Тот семинарист, который убил девушку по уговору с ней в сарае и которого взяли через час за завтраком, и проч.) Одним словом, я убежден, что сюжет мой отчасти оправдывает современность» [4].

Вспомнить слова («Станьте солнцем, вас все и увидят» [3]) героя этого романа, Порфирия Петровича, смогли 80% опрошенных.

89 % учащихся определили, что на страницах «Идиота» автор увековечил свои размышления, когда ожидал смертной казни. Именно в этом же тексте, как заметили 74 % участников викторины, автор изобразил «положительно прекрасного» человека во Льве Мышкине.

92 % верно определили, что «Записки из Мёртвого дома» – это произведение, которое отразило годы пребывания Достоевского на каторге в Омском остроге.

Участники викторины (70 %) справедливо отметили, что любимым произведением писателя является роман Мигеля де Сервантеса «Дон Кихот», а



«типом русской женщины», по мнению Фёдора Михайловича, являются Лиза Калитина и Татьяна Ларина (84 % опрошенных).

Респонденты (74 %) ответили, что «женщина» из фрагмента Евангелия от Иоанна «Учитель! Эта женщина взята в прелюбодеянии; а Моисей в законе заповедал нам побивать таких камнями: ты что скажешь? Он, восклонившись, сказал им: кто из вас без греха, первый брось на нее камень. И опять. Наклонившись низко, писал на земле. Они же, услышавши то и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних» [6] могла стать прототипом Сонечки Мармеладовой из романа «Преступление и наказание», поскольку «Соня пожертвовала собой, своей добродетелью и именем. Автор показал, что судить Соню Мармеладову никто не может, потому что все окружающие её люди так или иначе греховны».

57 % старшеклассников вспомнили, что Наполеон понёс два поражения в России: первое он получил в 1812 году, а второе – от Льва Николаевича Толстого в «Войне и мире» и от Фёдора Михайловича Достоевского в «Преступлении и наказании».

Только 22 % старшеклассников смогли указать, что описание «Вы иногда встречаете человека рассеянного, с неопределенно-тусклым взглядом, часто бледным... иногда измученного, утомленного <...> ... всегда тяжёл, потому, что неровен до крайности: то слишком весел, то слишком угрюм, то грубиян, то внимателен». «Селятся они большею частью в глубоком уединении, по неприступным углам, как будто таясь в них от людей и от света», «на улице он ходит повесив голову, мало обращая внимания на окружающих» [7] напоминает портрет Мечтателя, героя «Белых ночей». Определить же, что слова «Да будет ясно твое небо, да будет светла и безмятежна милая улыбка твоя, да будешь ты благословенна за минуту блаженства и счастья, которую ты дала другому, одинокому, благодарному сердцу! Боже мой! Целая минута блаженства! Да разве этого мало хоть бы и на всю жизнь человеческую?..» [2] принадлежат этому же герою, смогли 72% учащихся.

91 % старшеклассников верно отметили, что «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы» составляют «Великое пятикнижие» автора.

61 % вспомнили, что эпистолярный жанр лёг в основу романа «Бедные люди», который, по мнению 86 %, являлось первым произведением автора, увидевшим свет.

80 % участников викторины определили, что посещение Ф.М. Достоевским в рождественские дни 1875 года ёлки и детского бала в Санкт-Петербургском клубе художников, встреча на улице в те же дни, «перед ёлкой и в самую ёлку», с семилетним мальчиком, просившим милостыню, и поездка Достоевского совместно с А.Ф. Кони 27 декабря 1875 года в колонию для малолетних преступников отражены в «святочном» рассказе «Мальчик у Христа на ёлке».

Отвечая на вопросы 3 блока, 56 % учеников смогли указать, что фраза «Протестую, – горячо воскликнул... – Достоевский бессмертен!» [1]

принадлежит коту Бегемоту, герою романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

45 % верно отметили, что «Братья Карамазовы» – это настольная книга Л.Н. Толстого, которую он взял, когда уехал из Ясной поляны. А в экранизации именно этого произведения снимались потомки великого писателя, по мнению 85% опрошенных.

Определить, что на обложке японского комикса Касуке Маруо и японской арт-группы Variety Art Works справа находится Алексей Карамазов, герой романа «Братья Карамазовы», смогли 58 % участников викторины, ведь именно он «является младшим братом, дружелюбным, добрым со всеми, не помнящим обид человеком».

Понять, что на иллюстрации Ильи Глазунова «Смерть Настасьи Филипповны» (1983 год) изображен момент из романа «Идиот», смогли 68 %.

Воплощение на оперной и балетной сценах имел роман «Преступление и наказание», что справедливо отметили 49% учащихся.

Сопоставляя образ Петербурга в стихотворении В. Шефнера «Исход Свидригайлова» и образ Петербурга в произведении «Преступление и наказание», 27 % респондентов заметили, что оба писателя указывают, что город «влияет на внутренний мир людей», что «он предстаёт сумрачным, мучительным, враждебным человеку», «серый пейзаж становится фоном, в котором разыгрываются повседневные трагедии». Образ же паука встречается не только в стихотворении Шефнера, но и в произведениях Фёдора Михайловича («Записки из Мёртвого дома», «Бесы» и др.), где паук «высвечивает антиномию сакрального и демонического характера природы человека, которая определяет специфику восприятия окружающего мира», «является олицетворением жестокой, тёмной и глухой природы, бессмысленно уничтожающей человека».

Прочитав письмо Достоевского («Представьте себе: это уже второе письмо, что я пишу к Вам. Еще к прошедшей почте был у меня приготовлен ответ на ваше доброе, задушевное письмо, дорогая Марья Дмитриевна. Но оно не пошло. Александр Егорович, через которого я был намерен отдать его на почту, вдруг уехал в Змиев в прошлую субботу, так что я даже и не знал о его отъезде и узнал только в воскресенье. Человек его тоже исчез на два дня, и письмо осталось у меня в кармане. Какое горе! Пишу теперь, а еще не знаю, отправится ли и это письмо» [5]) вспомнить, что оно предназначалось Марии Дмитриевне Исаевой, проживавшей в Кузнецке, удалось 66 %.

82% учащихся верно назвали единственный на юге Кузбасса литературный музей – литературно-мемориальный музей Ф.М. Достоевского.

Победителями и призёрами викторины стали учащиеся МБ НОУ «Гимназия № 62» и МБ НОУ «Лицей № 11» города Новокузнецка, которые справились с многими заданиями (от 75 до 97 %).

Таким образом, образовательная викторина позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и продемонстрировать уровень литературоведческой компетенции учащихся. Сложнее всего участникам

викторины удалось вспомнить портрет Мечтателя, героя «Белых ночей»; сравнить по определённым критериям стихотворение В. Шефнера «Исход Свидригайлова» с романом «Преступление и наказание», охарактеризовать образ паука в творчестве писателя. Кроме этого, не все учащиеся знали, какая книга Достоевского была любимой для Л.Н. Толстого. С другой стороны, старшеклассники помнили об Омском периоде в жизни автора. Ученики смогли сопоставить произведения Фёдора Михайловича, созданные им образы с другими видами искусства (иллюстрациями, обложкой комикса и др.), раскрыть черты тех или иных героев (их портрет, характер, речь), соотнести биографические данные и произведения писателя.

Обобщенный анализ результатов викторины позволяет нам с уверенностью говорить, что Ф.М. Достоевский интересен современному старшекласснику: ценностный опыт писателя оказывается значимым для «постапокалиптического» поколения, а его творчество воспринимается подростками не только как объект литературоведческого анализа, но и как важный элемент системы ценностных ориентиров.

### Список литературы

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=256&p=1> (дата обращения: 15.09.2021).

2. Достоевский Ф.М. Белые ночи. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/29/p.5/index.html> (дата обращения: 10.10.2021).

3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/69/p.40/index.html> (дата обращения: 14.10.2021).

4. Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 15 тт. Т. 15. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol15/01text/442.htm> (дата обращения: 15.10.2021).

5. Достоевский Ф.М. Русская классическая проза. Том 15. Письма 1834-1881. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://litvek.com/book-read/166186-kniga-fedor-mihaylovich-dostoevskiy-tom-15-pisma-1834-1881-chitat-online?p=33> (дата обращения: 17.10.2021).

6. Евангелие от Иоанна. Глава 8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bibliya-online.ru/evagelie-ot-ioanna-glava-8/> (дата обращения: 20.10.2021).

7. Мочульский К.В. Гоголь. Соловьёв. Достоевский [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=314103&p=119> (дата обращения: 16.09.2021).

8. Холод Н.И., Никитина И.Ю. Викторина как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2 С. 115-118.

**Т. П. Попова**  
(Россия, Новосибирск)

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИБИРИ В ПРОЗЕ И ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ  
ТЕКСТАХ АЛЬМАНАХА «НОВЫЙ ЕНИСЕЙСКИЙ ЛИТЕРАТОР»  
2006 – 2010 гг.**

В статье исследованы прозаические тексты 2006 – 2010 годов, отражающие репрезентацию Сибири в издающемся в Красноярске художественно-публицистическом альманахе «Новый Енисейский литератор». Выявлена корреляция современного коллективного представления сибиряков, жителей России и стран зарубежья о Сибири с представлениями, сформировавшимися в минувшие столетия, хотя на страницах альманаха в основном отражены актуальные для России проблемы рубежа XX – XXI веков. Следуя традициям отечественной журналистики 1818 – 1827 и 1880 – 1910 гг., редколлегия этого периодического издания внимательно относится к сбору исторических данных о Сибири, формированию летописи ее социального, экономического и культурного развития во второй половине XX – начале XXI века и развитию сибирского текста.

Ключевые слова: Сибирь, эдиционная практика, лиминальность, фронтир, экзотичность, абсурдность, метонимия русской жизни, метафора новых горизонтов.

**T.P. Popova**  
(Russia, Novosibirsk)

**THE REPRESENTATION OF SIBERIA IN PROSE AND  
DOCUMENTARY TEXTS OF “NEW YENISEI LITERATOR” ALMANACH  
2006–2010**

The article examines the prose texts of 2006 – 2010, reflecting the representation of Siberia in the artistic and journalistic almanac "New Yenisei Literator" published in Krasnoyarsk. The correlation of the modern collective perception of Siberians, residents of Russia and foreign countries about Siberia with the ideas formed in the past centuries is revealed, although the pages of the almanac mainly reflect the problems of the turn of the XX – XXI centuries that are urgent for Russia. Following the traditions of Russian journalism in 1818 - 1827 and 1880 - 1910, the editorial board of this periodical is attentive to the collection of historical data about Siberia, the formation of the chronicle of its social, economic and cultural development in the second half of the XX - early XXI century and the development of the Siberian text.

Key words: Siberia, traditional practice, liminality, frontier, exoticism, absurdity, metonymy of Russian life, metaphor of new horizons.

Облик Сибири в картине мира жителей нашей страны, а позднее и планеты, начал трансформироваться в сторону уточнения и расширения объема с начала XIX века. «К XIX столетию, – как справедливо пишет исследователь В. И. Тюпа, – Сибирь была не только освоена Российской империей геополитически, но и усвоена русской культурой в качестве некоторого концепта» [1, с. 27]. Важная роль в этом амбивалентном процессе должна быть отведена периодическим изданиям. Обращенные к массовому читателю или замкнутой социальной группе, они вольно или невольно формируют коллективное сознание своих читателей даже в тех случаях, когда редколлегия не формулирует такой цели. Применительно к облику Сибири исследователь К. В. Анисимов выделяет два этапа активного формирования общественного интереса к Зауралью в XIX – начале XX вв. Это начало развития эдиционной практики (главным образом, краеведения) в 1818 – 1827 годах на страницах столичных журналов «Сибирский вестник» и «Азиатский вестник» [2, с. 22] (на что указывал в своих работах и исследователь М. К. Азадковский), и бум беллетристики в 1880 – 1900 годах на страницах сибирских изданий «Сибирская газета», «Сибирская жизнь», «Восточное обозрение» и др. с возрастанием интереса к художественным и документальным текстам сибиряков вплоть до 1910 года в журналах «Современник», «Ежемесячный журнал», «Летопись», «Современный мир», «Вестник Европы» [2, с. 36].

Следование этим двум зародившимся в XIX веке тенденциям отражено и в публикациях художественно-публицистического альманаха «Новый Енисейский литератор», который начал издаваться в Красноярске в 2006 году редколлекцией во главе с выпускником литературных курсов Литературного института, членом Союза писателей России Сергеем Николаевичем Кузичкиным. В настоящее время издание имеет индекс ISSN, занесено на портал «Журнальный мир», параллельно с выпуском печатных номеров размещает их электронные варианты на своем собственном сайте. В год выходит 5 номеров альманаха. Далее в статье ссылки на тексты публикаций в этом издании будут даваться в круглых скобках с указанием года, номера и страниц.

2006 – 2010 годы следует считать периодом становления альманаха, когда важным направлением работы редколлекции было формирование круга авторов, тем не менее, тенденции дальнейшего развития издания хорошо прослеживаются и в этот период. К ним относится и репрезентация Сибири в прозе и документальных текстах. Общей их чертой является достаточно небольшой объем (за редкими исключениями), что объясняется финансовыми возможностями авторов. К другим объединяющим особенностям можно отнести стремление размыть границы повествовательных жанров за счет юмора и влияния легенд и фантастики при строгом следовании традициям эдиционной практики.

С первого номера альманаха редколлегия обозначила свое внимание к обычаям и легендам коренных народов Сибири, обратившись к творчеству

эвенкийского писателя Алитета Немтушкина (2006, 1, с. 21 – 24; 2006, 2, с. 21 – 27). Со второго номера намечается и другая тенденция: не изложение легенды и характеристика на ее основе мировоззрения человека, а исследование истоков этой легенды, попытка узнать, какое явление природы или событие скрыто за существующим веками мифом, как в повествовании с долей юмора Анатолия Зябрева (2006, 2, с. 46 – 50). Однако затем первая тенденция не прослеживается, что объясняется, скорее всего, ее переводом в сборники легенд народов Сибири, а вторая тенденция проявляется ещё раз, но как импульс к очерковому повествованию (2009, 5, с. 136 – 143). С точки зрения локального текста, вторая особенность свидетельствует о желании автора не создать миф, а уйти от него, преодолев такую выявленную исследователями сибирского текста черту, как экзотичность [3], но не в сторону эдиционной практики, а в сторону корректировки картины мира читателя.

Широко представлены в альманахе картины природы Сибири. Позиция автора позволяет разделить тексты с описанием тайги, лесов и их обитателей на 3 части: 1) любование природой; 2) изложение проблемы, которая волнует автора; 3) знакомство читателя с природными особенностями и климатом Сибири.

Первая группа – наиболее многочисленная. В рассказах Анатолия Мисуны детально описывается природа севера Сибири и повадки некоторых обитателей лесов (2007, 4, 4, с. 172 – 174; 2010, 3, с. 166 – 167), в миниатюрном рассказе Виктора Прохоренкова представлены мальчишки, которые любят лес и учатся у деревьев стремиться ввысь (2008, 4, с. 131). Деревьями словно из сказки, грибами, пауками, заповедной водой и лесным озером любитесь Алексей Мещеряков в своей серии минизарисовок о сибирской природе (2009, 2, с. 30 – 32). Природу Хакасии представляет в своих зарисовках Лариса Осень (2009, 5, с. 189 – 193), дружбу с дятлом из пригородного бора описывает Ольга Куликова (2010, 2, с. 8 – 9), ранним зимним утром в Дивногорске любитесь Нина Алексеенко (2010, 2, с. 248 – 249), каплям теплого дождя в Железногорске радуется Екатерина Живаго (2010, 5, с. 251 – 252).

Проблема сохранения сибирской природы – лейтмотив очерков из второй группы. Так, Владимир Селянинов выстраивает свое повествование таким образом, чтобы читателю стало жалко случайно убитого на охоте черного аиста (2007, 5, с. 6 – 9), Вениамин Зикун описывает историю прирученного, а затем убитого людьми марала (2007, 6, с. 12 – 16), а Николай Орлов, подробно познакомив своего читателя с повадками и историей добычи в Сибири соболя, призывает спасти этого таежного «царя» (2009, 5, с. 269 – 273). Иную проблему формулирует в другом своем тексте Виктор Прохоренков: почему Япония богата, а Эвенкия нет? (2008, 2, с. 131). Территории представлены в повествовании на основе сравнения их природных богатств и численности населения с неутешительными для Эвенкии выводами.

Текстами с ярко выраженной когнитивной функцией профессиональные и самодеятельные прозаики представляют специфику природы и климата Сибири. Так, Татьяна Каскевич описывает холод в самолете, который летает по

северному маршруту (2006, 1, с. 80 – 82), Галина Скачкова старается не упустить важных деталей, рассказывая о приключениях женщин на рыбалке, которые обусловлены могуществом реки Енисей (2008, 2, с. 114 – 118), Анатолий Мисуна повествует о волках и медведях, которые водятся возле одной из деревень Североенисейского района Красноярского края (2008, 2, с. 254 – 269), Владимир Нестеренко – о внешнем виде и свойствах сибирских луговых трав (2009, 3, с. 55 – 59), а Эльдар Ахатов – о заповедной речке Мидуяха на севере Красноярского края, возле которой затерялся отряд, в итоге спасенный геологами (2009, 4, с. 33 – 37). О том, как предотвратить укусы клеща, о медведе-людоеде, медведе-рыболове и медведе-«взяточнике», а также о том, как разводят костер для обогрева рыбаки во время зимней рыбалки, пишет Виктор Болгов, сознательно придавая своим текстам характер байк (2010, 1, с. 134 – 139). К забавным байкам можно причислить текст Линды Шамковой о том, как медведица отшлепала медвежат, которые разорили и украли запасы рыбака (2008, 5, с. 198 – 199), текст Владимира Пентюхова о том, как житель деревни с перепугу повязал в лесу вожжами медведя (2009, 1, с. 204 – 205) и текст Михаила Кривошеина о том, как пари привело сибиряка к увлечению рыбалкой (2010, 1, с. 98 – 100). О засолке рыбы во время рыболовного сезона на сибирской реке Мана рассказывает Виталий Пшеничников, и хоть это описание – лишь фон сюжетных событий, но представлено оно не как байка, а как руководство к действию (2009, 1, с. 217 – 247). В другом своем произведении – отрывке из романа – Виталий Пшеничников в таком же ключе раскрывает особенности хода по насту, предупреждая читателя, что «тайга шуток не любит» (2010, 4, с. 7 – 15). Особенности природных явлений Горного Алтая описывает Дарьяна Антипова, рассказывая о гибели туристов по дороге на Белуху (2007, 3, с. 79 – 84), о том, что узнали дети о природе эвенкийского Севера в походе, свидетельствует Виталий Неизвестных (2010, 4, с. 257 – 261).

Во всех трех группах явно прослеживаются такие черты сибирского текста, как экзотичность и фронтир (зона особых социальных условий) [3]. В некоторых из них следует отметить и другую черту сибирского текста – лиминальность [1], но в развитии к исследованным литературоведами образцам. Лиминальны (пограничны) в этих текстах не столько судьбы героев, сколько ситуации со счастливым или роковым концом, в которых оказались герои, что объясняется, скорее всего, сравнительной краткостью текстов.

С 2007 года прослеживается в альманахе внимание к достопримечательностям Сибири. К рангу достойных посещения мест в первую очередь причисляются православные храмы. На основе документов, публикаций в газетах и книги об Иркутской области представляет полный список церквей и соборов Тайшетского района Андрей Сманцер (2007, 2, с. 153 – 157), об истории и современном состоянии Спасо-Преображенского монастыря Енисейска пишет Маргарита Масленникова (2007, 3, с. 237 – 242), историю красноярского Введенского мужского монастыря дополняет протоиерей Валерий Солдатов (2010, 3, с. 263 – 270), значение Транссибирской железнодорожной магистрали для армии Александра Колчака оценивает на

основе документов Николай Юрлов (2008, 3, с. 278 – 282). Иногда достопримечательность служит фоном для описания событий, как в пародии на деревенскую жизнь «Байкальская сказка» Анатолия Байбородина (2007, 5, с. 51 – 76) или в упомянутом уже тексте Дарьяны Антиповой, иногда – фоном для характеристики героя литературного портрета, как легендарный Александровский шлюз в описании Анатолием Борзых жизни охотоведа Улукиткана (2009, 1, с. 287 – 288).

Выделенные в эту группу публикации свидетельствуют о жизнеспособности и развитии эдиционной практики в альманахе, а также о фронтире, но в попытке уйти от такой характеристики сибирского текста, как провинциальность, на основе тенденции, названной исследователем А. Е. Козловым «метонимией русской жизни» [3], поскольку сибирские достопримечательности важны и для всей страны.

Широко представлена в альманахе тема переселения в Сибирь. Ей заданы хронологически самые большие рамки (до 4-х веков) и широкая география. Дон, Поволжье, Эстония, Белоруссия, Литва, Ленинград, Подмосковье, Калуга, Вятка – упомянутые в альманахе 2006 – 2010 годов территории, из которых переселялись в Сибирь добровольно или принудительно жители России в течение нескольких веков.

О казаках-переселенцах с Дона и из Поволжья, а также их потомках, которых в Сибири начали называть «чалдонами», рассказывает Тамара Булевич (2010, 5, с. 69 – 79). Примечательно, что потомки казаков уже через несколько десятилетий считали себя коренными сибиряками. О девушке, которая вышла замуж за купца и уехала с ним в Сибирь, рассказывает в одной из своих житейских историй Ирина Миляновская (2007, 5, с. 148 – 150), а Линда Шамкова описывает судьбу сосланного в царское время в Сибирь за преступление эстонца, придав своему тексту библейский мотив покаяния (2009, 1, с. 260 – 266).

В XX веке переселение в Сибирь изменило свои прежние масштабы и частично причины миграции. Прежде не было такого массового переселения жителей Европейской части России за Урал, а в XX веке известны 4 повода для этого: Столыпинская реформа в начале века, репрессии 30 – 50-х годов, период Великой Отечественной войны и массовое заселение Сибири во время ее активного промышленного освоения с 1960-х годов.

В публикациях альманаха 2006 – 2010 годов первое переселение XX века находит слабое отражение – главным образом, как фрагмент в жизнеописаниях переселенцев (2008, 3, с. 120 – 229; 2010, 2, с. 143 – 144; 2010, 4, с. 244 – 251). В то же время репрессии или другие притеснения властей (не только СССР) используются как лейтмотив документальных повествований о переселенцах в Сибирь, превалируя даже над темой Великой Отечественной войны, во время которой это массовое перемещение произошло. Так, Александра Карпиченко публикует в альманахе серию статей о репрессированных из Манского района Красноярского края, среди которых большинство – поволжские немцы (2008, 4, с. 184 – 188; 2009, 2, с. 281 – 292; 2009, 3, с. 257 – 266; 2010, 2, с. 263 – 266). С



той же скрупулезностью представляет она данные о переселенцах из Ленинграда в годы Великой Отечественной войны (2007, 5, с. 119 – 123; 2008, 1, с. 272 – 276). Не обходит эту тему вниманием Линда Шамкова, описывая жизнь сирот в сибирских детских домах (2007, 2, с. 97), а Галина Чернова избирает для описания девочки из Ленинграда жанр литературного портрета (2010, 2, с. 263 – 266).

Добровольный переезд в Сибирь с 1960-х годов, обусловленный романтикой передовых советских строек, стремлением достойно реализовать свои профессиональные навыки или переезд добровольно-принудительный (по распределению после вуза, в результате перевода на службу из региона в регион) с последующим желанием остаться в Сибири довольно широко представлены в альманахе. Сибирь осознается авторами как вторая родина и малая родина собственных детей и внуков в биографических очерках о знакомых и родных, в воспоминаниях работников культуры и сотрудников МВД, писателей, строителей, работников промышленных предприятий, учреждений образования и т. п. Такие материалы регулярно печатаются в альманахе. Наиболее емко отразил эту точку зрения на Сибирь во вступлении к литературному портрету художника, таежника, охотника-медвежатника и ученого-медвеведа Бориса Завацкого член Союза писателей РФ Александр Щербаков: «Расхожая шутка, что, мол, поскреби любого русского – проступит татарин, все же, сомнительна. Но почти без сомнений можно утверждать другое: поскреби любого «коренного» сибиряка – найдешь «рассейского». По корням, а то и по рождению. Поневоле сделаешь вывод: истинными сибиряками не рождаются, а становятся. Под влиянием судьбы, окружающих людей и природной среды» (2010, 4, с. 244).

Самодостаточность Сибири просматривается и в небольшом количестве публикаций, где отражено движение не в Сибирь, а из нее: на Дальний Восток, в Европу, в США. Так, уже не в Сибирь из Европейской части России, а из Сибири на Колыму за признанные судом преступления отправляются герои Леонида Потехина, который то считает представленную историю сказкой на новый лад (2008, 2, с. 185 – 189), то настаивает на подлинности изложенных им событий вплоть до сохранения реальных имен и названия местности (2009, 5, с. 202). Сибирячка из рассказа Александра Матвейчева вышла замуж за француза, но, приехав повидать родных, на обратном пути в аэропорт восклицает: «Лучше Сибири в целом мире страны нет!» (2010, 3, с. 19 – 23). Сибирские туристы из фантастического рассказа Виктора Болгова с помощью УФОлогов на берегу реки Мана Красноярского края устанавливают прямые коридоры связи с Испанией и США, обмениваясь с жителями этих стран то домашним животным, то предметом одежды (2009, 2, с. 232 – 233). А Владимир Шанин описывает реальный случай во время международного соревнования радиоловителей, когда, услышав SOS, радиоловитель из Сибири помог спасти жителей Чехословакии (2008, 4, с. 18 – 19).

Эта тенденция, как и описанная в предыдущей группе публикаций, направлена на смену облика Сибири в общественном сознании по сравнению с

обликом Сибири XIX века: теперь это не край ссыльных и бежавших от преследования, а самобытная территория со своей историей, культурой, промышленностью, бытом, досугом и разнонаправленными связями с другими территориями страны и миром в целом. Если окинуть эту группу публикаций единым взором, то здесь отражены такие черты сибирского текста, как лиминальность и фронтир в их удалении от других черт – провинциальность, экзотичность и абсурдность. В данном случае следует говорить об особенностях, выявленных исследователем А. Е. Козловым: 1) Сибирь становится метонимией русской жизни; 2) Сибирь становится метафорой новых горизонтов [3].

Метонимичность Сибири по отношению к своей стране при желании указать на самобытность Сибири приводит к тому, что некоторые авторы альманаха предпочитают описывать жизнь за Уралом с юмором – как байки, которые живут в народе или, с точки зрения автора, имеют шансы прижиться в коллективном сознании. Не всегда, правда, такая творческая задумка увенчивается успехом, поскольку подмеченный курьез либо не у всех может вызвать смех, как история с лжевисельником, напугавшим жену до обморока (2009, 4, с. 200 – 201) или женитьба пожилых людей (2009, 4, с. 177 – 178), либо типичен для всей страны, как повышение пенсий, за которым следует рост цен (2010, 1, с. 7) или недоделки при новоселье (2010, 1, с. 5). Но, вероятно, непросто встретить в жизни человека, который за еду исправлял год рождения в паспорте женщинам (2010, 2, с. 194 – 211), женщину, которая принесла взятку в рублях, не зная, что чиновник предпочитает доллары (2010, 1, с. 7) или жителей деревни, которые не знают слова «часы» (2009, 3, с. 168 – 169). Вкупе с охотничьими и рыбацкими байками эти материалы оттеняют в альманахе биографии сибиряков со сложной судьбой, воспоминания о голодной жизни в Сибири в годы Великой Отечественной войны и после неё, житейские истории с замысловатыми перипетиями в некоем «сибирском городе N». В текстах с юмором явно прослеживается движение сибирского текста от лиминальности, фронта и абсурдности к экзотичности и в противоположном от нее направлении – метонимичности Сибири в рамках истории родной страны. Разнонаправленность тенденций, однако, имеет единую цель – укрупнить облик Сибири в картине мира читателя.

Проявление этих, казалось бы, взаимоисключающих друг друга направлений развития словесности хорошо прослеживается в публикациях о быте и повседневной жизни сибиряков – теме, на которую авторы альманаха 2006 – 2010 годов откликаются охотно и массово. Несмотря на творческую задачу, иногда даже впрямую заявленную и с указанием реального города или поселка, либо названия, очень сходного с ними по звучанию, далеко не все тексты строго ее выполняют, тем самым выпадая из подборки, годной для репрезентации Сибири. По нашим подсчетам, из очерков о быте и повседневной жизни сибиряков половина не описывает Сибирь как территорию самобытную, чего, конечно, нельзя сказать о текстах, созданных в жанрах документалистики. Иногда автор стремится к самобытности, но в более

широком контексте она стирается, оказываясь в итоге явлением (тенденцией) либо общероссийской, либо планетарного масштаба (2008, 4, с. 197 – 210; 2008, 5, с. 14 – 16; 2008, 5, с. 234 – 235; 2009, 1, с. 76 – 84, 85 – 90 2009, 2, с. 90 – 93; 2009, 2, с. 107 – 109; 2009, 2, с. 278 – 280; 2009, 3, с. 167 – 170; 2009, 4, с. 170 – 199; 237 – 240; 2009, 5, с. 34 – 45; 2010, 3, с. 127 – 165; 2010, 4, с. 147 – 149). В основном так случается, когда сибирякам пытаются приписать особое отношение к таким чувствам, как любовь, к таким отношениям, как секс, или к такой бытовой надобности, как вождение автомобиля.

Среди публикаций о быте сибиряков большое место занимают тексты о пьянстве в рабочих поселках и деревнях, его особенностях и пагубных результатах (2007, 2, с. 113 – 115; 2008, 1, с. 34 – 44; 2008, 4, с. 12 – 17; 2009, 1, с. 11 – 15; 2009, 1, с. 83; 2009, 5, с. 34 – 45; 2010, 1, с. 34 – 58). В одном из очерков автор, скрывающийся под псевдонимом Светозар, пытается подвести читателя к мысли, что справиться с этим злом можно лишь с помощью инопланетян (2009, 3, с. 198 – 200). В этот же ряд можно поставить текст Вадима Шкодина «Я – лох», направленный против другой пагубной страсти – игромании. Используя законы мемуарного жанра и представившись читателям жителем Красноярского края, автор создает лжемемуары с наказом мужчинам не портить свою благополучную жизнь (2007, 3, с. 140 – 145). К другим неприятностям, с которыми может столкнуться человек в Сибири, следует отнести распространенные на Крайнем Севере болезни (2006, 2, с. 22 – 27), опасность визита уголовников среди ночи (2009, 5, с. 179 – 182) и дикие нравы деревни, где близкое знакомство с тюремной жизнью портит жизнь молодежи (2009, 2, с. 40 – 42; 2010, 1, с. 167 – 168). В этот же ряд можно поставить повествование Владимира Зазубрина и деталях расстрела в застенках НКВД (2010, 3, с. 14 – 16). События, описанные в четырех приведенных выше примерах, отнесены авторами к историческим периодам до и после Великой Отечественной войны.

На этом фоне текстами, проникнутыми подлинной любовью, выглядят воспоминания о родном городе, родной деревне – еще существующей или уже исчезнувшей (2007, 1, с. 130 – 132, 150 – 152, 193 – 195; 2007, 2, с. 190 – 194; 2007, 3, с. 185 – 190; 2008, 1, с. 11 – 17; 2010, 2, с. 9 – 14, с. 267 – 268), повествование о школе, в которой учился автор (2007, 3, с. 9 – 14), воспоминания о людях, достойных светлой памяти, или их литературные портреты (2006, 2, с. 80 – 97; 2008, 5, с. 13; 2009, 1, с. 290 – 291; 2009, 3, с. 219 – 245; 2009, 4, с. 263 – 264; 2009, 5, с. 199 – 210, 274 – 276; 2010, 2, с. 263 – 266; 2010, 3, с. 271 – 279, 280 – 284; 2010, 4, с. 257 – 261 и др.). Быт в этих текстах представлен по-разному: и как отягощающий жизнь, и как досуг, а то и любимое или полезное для хозяйства занятие (2006, 2, с. 13 – 17; 2007, 4, с. 28 – 33; 2009, 3, с. 22 – 29;). В этот же ряд можно поставить субъектно-ориентированные и объектно-ориентированные воспоминания (2008, 2, с. 295 – 300; 2010, 1, с. 219 – 253; 2010, 5, с. 279 – 281).

В Сибири люди трудятся, и в альманахе 2006 – 2010 годов описывается или упоминается работа на лесозаготовке и переработке леса в разные годы XX

века (2006, 1, с. 40; 2009, 3, с. 95 – 97; 2009, 5, с. 80 – 90; 2010, 2, с. 217 – 218; 2010, 2, с. 217 – 218; 2010, 4, с. 7 – 15) и труд речников (2009, 1, с. 39 – 41; 2009, 5, с. 255 – 256). Названы, а то и представлены такие профессии, как геолог (2009, 1, с. 52 – 54), инженер (2007, 4, с. 16 – 23), тракторист (2008, 3, с. 96 – 104), механик (2008, 4, с. 108 – 114), бурильщик нефтяных скважин (2010, 5, с. 69 – 79), рихтовщик (2010, 5, с. 135 – 138). В 1990-е годы многие лишились работы на производстве, и в регулярных публикациях Леонида Потехина эта проблема представлена разнонаправлено и объемно, как и экономические манипуляции новых «хозяев жизни». В дополнение к этим материалам следует назвать публикацию Виктора Кириченко, повествующую об инженере, который в 1990-е годы был вынужден заниматься забоем гусей (2007, 4, с. 16 – 23), и сатирический рассказ Виталия Неизвестных о курьезном случае из жизни директора коммерческого предприятия «Копытца северного оленя» (2010, 1, с. 27 – 28).

В Сибири люди учатся, и в альманахе 2006 – 2010 годов есть публикации о Красноярском педагогическом университете им. В. П. Астафьева (2007, 3, с. 9 – 14; 2008, 1, с. 11 – 17). В Сибири активно занимаются развитием культуры, и с самого начала своей работы редколлегия альманаха не просто принимает материалы на эту тему от авторов, а организует их написание. Способствуют тому тематические рубрики «Писатель номера», «Бухта памяти», «Очерк. Публицистика», «Отклики. Рецензии», «Наш вернисаж», в которых публикуются члены Союза писателей России, именитые журналисты, специалисты по литературе, организаторы литературной жизни в городах и районах Красноярского края, историки, члены Союза художников России и культурологи. В результате читатели альманаха знакомятся не только с творчеством и биографией известных сибирских писателей и художников, но и с талантливыми дебютантами, узнают о жизни видных политических деятелей и людей, много сделавших для обустройства жизни в Сибири.

Таким образом, репрезентация Сибири в прозаических текстах альманаха «Новый Енисейский литератор» 2006 – 2010 годов отражает общее стремление редколлегии не просто предоставить возможность авторам опубликовать свои тексты и привлечь к ним внимание читателей. Важные направления деятельности редколлегии – сбор информации об истории Сибири и отражение жизни сибиряков в разные исторические эпохи с двумя целями: 1) вписать Сибирь в историю России и мира; 2) выявить самобытность Сибири и жизни сибиряков. При этом осознание самобытности сибирского края явно нацелено на преодоление сложившихся представлений о Сибири как территории ссыльных и бежавших от преследования, которые превалировали в XIX веке. Бурное промышленное развитие российского Зауралья со всеми вытекающими из этого последствиями создает благоприятные условия для написания подобных материалов. Следуя традициям отечественной литературы и документалистики, авторы альманаха используют для репрезентации Сибири следующие жанры: сказка, легенда, фантастика, фэнтэзи, байка, быль, роман, повесть, рассказ, пародия, анекдот, разновидности мемуарного жанра,

биография, литературный портрет, очерк, документальная хроника, некролог, открытое письмо. Кроме того, представлены эссе, журналистские расследования, отчеты, рецензии, публицистические и научные статьи. Из выделенных литературоведами черт, характерных для сибирского текста, прослеживаются следующие: лиминальность с тенденцией сведения ее до события; фронтир в эдиционной практике с проявлением его в словесности в двух противоположных направлениях: 1) для описания самобытности Сибири, 2) для описания ее как метонимии русской жизни и метафоры новых горизонтов; провинциальность с тенденцией угасания; абсурдность с тенденцией преодоления и экзотичность с тенденцией укрепления и перевода в самобытность.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

Исследование выполнено в рамках проекта Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук «Культурные универсалии вербальных традиций народов Сибири и Дальнего Востока: фольклор, литература, язык» по гранту Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых (соглашение № 075-15-2019-1884).

This research is carried out within the framework of the project of the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences «Cultural universals of verbal traditions of the peoples of Siberia and the Far East: folklore, literature, language» supported by a grant from the Government of the Russian Federation for the promotion of research conducted under the guidance of leading scientists, contract № 075-15-2019-1884

#### Список литературы

1. Тюпа В. И. Мифология Сибири: к вопросу о «сибирском тексте русской литературы» // Сибирский филологический журнал. 2002. № 1. С. 27 – 35.
2. Анисимов К. В. Проблемы поэтики литературы Сибири XIX – начала XX вв.: особенности становления и развития региональной литературной традиции: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Томск, 2005. 48 с.
3. Отчет литературоведческого блока по мегапроекту «Культурные универсалии вербальных традиций народов Сибири и Дальнего Востока: фольклор, литература, язык» за 2020 год. – Проект Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук по гранту Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых (соглашение № 075-15-2019-1884).

**В. Шетэля**

*(Россия, Москва – Польша, Варшава)*

### **О ТЕРМИНЕ *КОМФОРТ* В ПОЭТИЧЕСКОЙ СТРОКЕ ПОЭТЕССЫ МАРИИ ДЖЕССИКИ МОУДЕН**

В статье комментируется интернациональный по своему характеру термин *комфорт*, употреблённый в стихотворной строке известной русской поэтессы Марии Джессики Моуден (М. Никитиной). Отмечается высокая художественность стихотворения с участием этой единицы, а также определяется этимология и распространение этого слова в европейских языках. Указываются значения и оттенки значений у М. Д. Моуден и в прошлом у других авторов. На примере термина *комфорт* и его производных прослеживается история развития терминологической системы русского языка.

Ключевые слова: интернациональный, лексикология, семантика, составное наименование, слово, термин, этимология

**V. Szetela**

*(Russia, Moscow – Poland, Warsaw)*

### **ABOUT THE TERM *COMFORT* IN A POETIC LINE BY MARIA JESSICA MOUDEN**

The report comments on the international in nature of the term *comfort*, used in a line of poetry by the famous Russian poetess Maria Jessica Mouden (M. Nikitina). The high artistry of the poem with the participation of this unit is noted, and the etymology and distribution of this word in European languages are also determined. The values and shades of values are indicated by M. D. Mouden and in the past by other authors. The history of the development of the terminological system of the Russian language is traced by the example of the term *comfort* and its derivatives.

Key words: international, lexicology, semantics, compound name, word, term, etymology

Употребление в стихотворной строке самого обычного для нашего времени термина *комфорт* вполне оправдано его значением, которое было выведено уже в словаре XIX века, – «удобство, покой; совокупность условий, приносивших к тому, чтобы сделать жизнь спокойною и приятною» [1, с.285].

Слово играет значимую роль в создании поэтического образа у поэтессы нашего времени Марии Джессики Моуден (Мария Никитина).

Слово весьма частотное в прозе авторов XIX века, тексты-воспоминания от путешествий в Англию которых способствовали его заимствованию русским

языком. Слово *комфорт* от англ. *Comfort* – «комфорт, утешение, поддержка» восходит к ст.-франц. *confort* – «подкрепление», производному от *conforter*, заимствованному от латинского *confortare* в знач. – «усиливать, укреплять». Слово получило распространение в ряде славянских языков, см., напр.: польск. *komfort*, чешск. *komfort*, болг. *комфорт* [18, с. 247 – 248]. Подробнее о слове *комфорт* см. в этимологическом словаре М. Фасмера [14, с.307].

В сборнике стихов члена Союза писателей России Марии Джессики Моуден «Крик души» (М., 2012), создающей свои произведения на русском, английском и немецком языках, находим следующую строку с употребленным в нем словом *комфорт*.

«Я хочу сказать спасибо, воспитание – тяжелый труд, Не прошли старания мимо, Есть комфорт и уют» [11, с. 157].

Строки благодарности родителям за воспитание, «комфорт и уют» отражают личные переживания автора. В строке видно отношение автора к самым близким ей людям. Мотивы употребления слова *комфорт* современной поэтессой разнятся с употреблением этого слова в самый начальный период его заимствования. Оно тогда употреблено совсем по другим причинам. В текстах путевых заметок путешествующих по Англии российских аристократов слово *комфорт* служит для одобрения или критики мест их пребывания. Уважаемые путешествующие часто капризничают. См.: «Внутреннее устройство здешних вагонов первого класса лишено всякого комфорта» [7, с. 97]. Анализируемое слово употреблено ими часто в паре с новым для русского путешественника словом *туризм*.

В путевых заметках отмечалось: «Слово *туризм*, как и слово *комфорт*, происхождения английского... Заграничная прогулка без комфорта и комфорт без туризма невозможна: они пополняют друг друга» [9, с. 2].

Персонаж Н.В. Гоголь делится воспоминанием о пребывании за рубежом, о науках, там приобретенных, и «как бы больше выучился искусству побольше издерживать деньги на всякие новые утонченности да комфорта» [4, с. 349].

Известная мемуаристка А.О. Смирнова-Россет в своих воспоминаниях приводит мнение свое и Н.В. Гоголя о «комфортах». Обратим внимание на форму множественного числа этого слова.

См.: «Один раз говорили мы о разных комфортах в путешествии, и он (Гоголь. – В.Ш.) сказал мне, что хуже всего на этот счет в Португалии, и советовал мне туда не ездить» [12, с. 27].

Автор газеты «Северная пчела» за 1854 г. сетует: «О *комфорте* (!) и удобствах нечего и говорить» [2, с. 408]. Новизна для русского языка слова *комфорт* обозначена здесь, как видим, курсивом и восклицательным знаком.

Англия является образцом для всех других стран в вопросе комфорта в гостиницах, средствах путешествия и т.д. «Есть уже отель на английский лад, с полным комфортом» [12, с. 557].

«Я с комфортом и безопасно проехал сквозь ряд португальцев и англичан на Мадере...» [5, с. 137].

Из ряда подобных употреблений выделяется использование слова для характеристики личности, см.: «У ней было много практического смысла, много вкуса и очень много любви к комфорту, много умения доставлять себе этот комфорт» [13, с. 175]. Трудно по тексту понять, какие смыслы: положительные или отрицательные вложил автор в это слово.

Во всяком случае, у Н.А. Добролюбова, М.Е. Салтыкова-Щедрина и Н.Г. Чернышевского слово *комфорт* употреблено в текстах по социальной тематике с определенной отрицательно-оценочной окрашенностью. См.: «для удобства господ, привыкших к комфорту жизни и не любящих видеть отвратительные картины бедности, непременно найдется какое-нибудь средство удалить от их глаз докучливых нищих, как и всякого рода другие неудобства» [6, с. 190]; «Он пожертвовал своим личным комфортом» [17, с. 18]; «и нравственность и комфорт» [15, с. 223].

Имя прилагательное *комфортабельный* – «покойный, удобный, уютный» [1, с. 285] имеет свою историю. В этимологическом словаре Н.М. Шанского этой форме отведена отдельная статья, в которой отмечено, что слово происходит от английского *comfortable* и заимствовано оно русским языком в самой середине XIX века.

А.И. Герцен заметил, что «комфортабельная обитаемость Европы начинается с Рейна» [3, с.17], т.е. она не присуща всей Европе.

Для А.П. Чехова это слово связано с комнатной обстановкой, с наличием в комнате модной мебели, цветов и проч., см.: «Обстановка у него комфортабельная. Венская мебель, цветы, американский аристон и гнутое кресло, на котором Л. качается после обеда» [16, с. 56]; а для И.А. Гончарова – образом жизни, простой и уютной, см.: «Все здесь стремились к тому, чтобы устроить образ жизни как можно проще, удобнее и комфортабельнее» [5, с. 54].

Вероятней всего, офицерский клуб тоже соответствовал этому стандарту: «Эта неудачная претензия не мешает офицерскому клубу внутри быть очень комфортабельным убежищем» [7, с. 140].

Для А.О. Смирновой-Россет понятие *комфортабельный* связано с неспешной культурной беседой дам и кавалеров в уютной обстановке.

«В 7 часов Жуковский с Пушкиным заходили ко мне; если случалось, что меня дома нет, я их заставляла в комфортабельной беседе с моими девушками» [12, с. 22].

Отметим употребление прилагательного с отрицанием некомфортабельный, которое употреблено в стихотворной строке А.А. Мамонтова, см.: «Мне кто-то дерзко упирался в спину, Суля некомфортабельный ночлег...» [10, с. 34].

Отметим форму существительного комфортабельность – «удобство» [18, с. 248].

См. пример на такое употребление: «устраивая свое жилье в городе, хотел всех удивить разумной комфортабельностью дома и устроил отопление гретым воздухом» [8, с.154].



Возможно, что все представленные здесь примеры, если не прямо, то косвенно, проливают свет на богатую историю слова *комфорт* и его производных в русском языке.

На всякие подобные размышления приводит интернациональное слово *комфорт* в стихотворной строке Марии Джессики Моуден.

### Список литературы

1. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. СПб., Киев, Харьков, 1912.
2. Газета «Северная пчела». СПб., 1854. № 93. С. 408.
3. Герцен А.И. Письма из Франции и Италии // Герцен А.И. Сочинения в девяти томах / Под общей ред. В.П.Волгина и др. М.: Гос. изд. худ. лит., 1956. Т.3. С.5 – 221.
4. Гоголь Н.В. Мертвые души. *Ранняя редакция* // Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Гос. изд. худ. лит., 1959. Т. 5. С. 263 – 401.
5. Гончаров И.А. Фрегат «Паллада». Очерки путешествия: в 2 т. М.: Правда, 1985.
6. Добролюбов Н.А. Внутреннее обозрение // Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: в 9 т. М., Л.: Худ. лит., 1963. Т. 7. С. 161 – 200.
7. Крестовский В.В. В дальних водах и странах. М., 2002.
8. Лесков Н.С. Железная воля // Лесков Н.С. Избранные сочинения. М.: ОГИЗ, Гос. изд-во худож. лит., 1945. С. 131 – 168.
9. Ливенский Н. Туристы вообще, и особенно русские // Отечественные записки, март 1859. Т. 123. Отд. VI. С. 2.
10. Мамонтов А. Сущность: Лирика. М.: Интернац. союз писателей, 2016.
11. Моуден М.Д. Крик души. М.: ООО «ИПЦ «Маска»», 2012.
12. Смирнова-Россет А.О. Дневник. Воспоминания. М.: Наука, 1989.
13. Тургенев И.С. Дворянское гнездо // Тургенев И.С. Рудин. Дворянское гнездо. Накануне. Отцы и дети: Библиотека для юношества. М.: Моск. рабочий, 1955. С. 133 – 290.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1986. Т. 2. С. 307.
15. Чернышевский Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях. Л.: Худ. лит., Ленингр. отд., 1971. – 510 с.
16. Чехов А.П. Остров Сахалин (*Из путевых записок*) // Чехов А.П. Собр. соч.: в 12 т. М.: Правда, 1985. Т. 11. С. 39 – 360.
17. Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Убежище Монрепо // Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Собрание сочинений. М.: Правда, 1951. Т.8. С.5 – 142.
18. Этимологический словарь русского языка / под рук. и ред. Н.М. Шанского. Изд-во Моск. ун-та, 1982. Вып. 8.

# СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.302.2:53

**С.С. Ахтамова**  
(Лесосибирск, Россия)

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается вопрос о важности межпредметных связей в формировании профессионально значимых компетенций при подготовке обучающихся школы. Изучены вопросы истории, классификаций междисциплинарных связей; выявлены особенности планирования и развития межпредметных связей; проанализировано тематическое планирование курсов математики и физики в современной общеобразовательной школе; рассмотрены особенности формирования межпредметных связей физики и математики на примере решения физических задач математическими методами, ведущие к личностному росту потенциала школьника. Охарактеризованы приемы и методы обучения посредством междисциплинарных связей, доказана их эффективность.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, классификация междисциплинарных связей, задача, решение, график, математические методы.

**S. S. Ahtamova**  
(Lesosibirsk, Russia)

## FORMATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF PHYSICS AND MATHEMATICS

The article discusses the importance of interdisciplinary connections in the formation of professionally significant competencies in the preparation of school students. The issues of history; classifications of interdisciplinary connections are studied; the features of planning and development of interdisciplinary connections are revealed; the thematic planning of mathematics and physics courses in a modern secondary school is analyzed; the features of the formation of interdisciplinary connections of physics and mathematics are considered on the example of solving physical problems by mathematical methods leading to the personal growth of the potential of a student. Techniques and methods of teaching through interdisciplinary connections are characterized, their effectiveness is proved.

Key words: interdisciplinary connections, classification of interdisciplinary connections, problem, solution, graph, mathematical methods.

На современном этапе развития общества имеется необходимость развивать мировоззрение, которое рассматривает индивида не изолированно от окружающего мира, а как его органическую часть. Важная роль в этом отводится современному образованию. В настоящее время учитель не только передает ученикам знания, он находится в постоянном поиске оптимальных форм, приемов и методов обучения, позволяющих качественно улучшить образовательный процесс. Одним из приемов такого педагогического подхода является интеграция при обучении. Интегрированное обучение даёт учащимся единое представление об окружающем мире благодаря комплексному изучению школьных дисциплин и установлению связей между ними.

Методологической основой каждого школьного предмета являются межпредметные связи (МПС), благодаря которым происходит разностороннее усвоение учебного материала. Это важный фактор эффективного обучения и соответствует современным требованиям, определенным ФГОС. Теоретические основы МПС были заложены известными учеными и педагогами, ведущими дидактами: Я.А. Каменским, К.Д. Ушинским, Н.К. Крупской, А.В. Усовой, С.П. Злобиной и другими.

В основе межпредметных связей физики и математики лежит общая предметная область, в рассмотрении которой данные науки используют разные подходы. Взаимосвязь данных школьных дисциплин также выражается в тесном взаимодействии имеющихся у них методов и идей. Уровень математической подготовки школьников отражается не только на выборе методов обучения физике, но и на содержании преподавания этого предмета. Составляя образовательные программы по математике и физике, учителя-предметники должны учитывать имеющиеся знания у школьников по смежным дисциплинам.

Актуальность темы, заявленной в данной работе, заключается в том, что в реализации МПС физики и математики существует проблема, основанная на двух противоречиях:

- 1) наблюдается временная несогласованность в изучении общего учебного материала в данных дисциплинах;
- 2) существует расхождение в трактовке основных понятий, которые используются как в математике, так и в физике.

Цель статьи – изучить особенности формирования межпредметных связей физики и математики в общеобразовательной школе и способствовать их формированию при решении физических задач математическими методами.

В современной педагогической науке нет единого определения понятия межпредметных связей. Можно выделить два направления, существующих в современной педагогике, разделение на которые основано на понимании сущности межпредметных связей.

Представители первого направления рассматривают связи между предметами как дидактическое условие. К этому направлению можно отнести Ф.П. Соколова. Он считает, что межпредметные связи «как дидактическое условие повышают эффективность образовательного процесса» [3].

Представители второго направления рассматривают межпредметные связи как «отражение в учебных дисциплинах тех взаимосвязей, которые существуют в природе и являются предметом познания современных наук» [3]. Представителем данного направления является В.Н. Максимова.

В данной работе будем придерживаться определения Т.Л. Блиновой. В своей статье «Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО» педагог пишет, что межпредметные связи – это «дидактическое условие, сопутствующее отражению в учебном процессе сформированности целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, а также овладение учащимися навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает учащимся возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике» [4]. Данное определение педагога раскрывает все стороны межпредметных связей, которые выявлены в современной педагогической науке.

Для построения дидактической модели связей между учебными предметами школьного цикла педагогу необходимо сделать структурно-логический анализ (внутренний и внешний) тематического содержания предметов образовательного учреждения [1]. Внутренний анализ учебного предмета дает возможность изучить содержание изучаемой темы, как основной, а также, определить связеобразующие элементы, необходимые для осуществления МПС. Внешний анализ позволяет изучить тематическое содержание других дисциплин школьного цикла и возможность перекрыть содержание этих тем с содержанием ведущей изучаемой темой с помощью связеобразующих элементов [1].

Опыт показал, что методическая работа педагога по подготовке и реализации МПС в образовательной деятельности включает ряд этапов, которые показаны на рис. 1.



Рис. 1. Этапы подготовки и использования МПС в учебной деятельности

Сложности и особенности учебных курсов физики и математики имеют ряд противоречий в своем изучении.

В преподавании математики школьного курса наблюдается оторванность от потребностей физики. Это можно наблюдать в выборе учебного материала, в трактовках основных понятий, в постановках учебных задач, а также в развитии навыков, что причиняет урон и самой математике. Учащиеся при появлении

трудностей в понимании предмета, теряют к нему интерес и принижают его роль как фундаментальной науки.

В изучении учебных тем математики и физики наблюдаются противоречия, которые мешают эффективному изучению данных предметов (табл. 1).

Таблица 1. Основные противоречия в изучении физики и математики

Тема	Математика	Физика
1. Новые математические понятия изучаются раньше на уроках физики, чем на уроках математики		
Понятие аргумента и приращение функции	Изучается в 9-м классе, имеет нечеткое выражение, время рассматривается как скалярная величина, перемещение – как векторная величина	Изучается в 10-м классе, понятие приращения вводится для скалярных величин
Измерение углов в радианах	Изучается в 9-м классе при изучении угловой скорости	Рассматривается в 10-м классе
Вектор	Рассматривается в 7-м классе	Изучается в 9-м классе на уроках геометрии
2. Математические понятия рассматриваются на уроках физики, но не изучаются на уроках математики		
Вектор		Проекция вектора на ось не рассматривается
3. Не все понятия, изучаемые в математике, используются в физике		
Понятие «противоположный вектор» и «нулевой вектор»	НЕ используется	Изучается на уроках геометрии
4. Наблюдается несоответствие между символикой математики и физики		

Как видим, происходит отставание изучения тем в курсе математики от их изучения в курсе физики. Это является существенной проблемой. Педагог вынужден рассматривать новые математические понятия на уроках физики, не рассматривая их полностью со всех сторон. Отсутствие параллельности изучения курсов физики и математики снижает эффективность изучения данных дисциплин. В настоящее время учебный процесс «требуется органического сочетания экспериментального и теоретического методов изучения физики, выявления сути физических законов на основе доступных школьникам понятий элементарной математики» [2], что позволяет школьникам получить следующие результаты: 1) повысить уровень знаний из области математики; 2) сформировать логическое мышление; 3) понять единство материального мира.

Тот факт, что изучение физики нуждается в математическом аппарате, не вызывает никаких сомнений. Сложнее понять, каким образом в изучении математики могут быть использованы физические законы. Непонимание данного вопроса привело к тому, что в реализации межпредметных связей физики и математики существует однобокость. Так, учитель физики успешно использует математический ресурс на уроках физики, в то время как учитель

математики игнорирует использование физических знаний на уроках математики. Поэтому вопрос о необходимости использования знаний из курса физики на уроках математики требует разъяснения.

Для реализации МПС мы рассмотрели вопросы взаимосвязи программного материала физики и математики, а также проблемы организации МПС физики и математики, методы их осуществления с 7-го по 11-й класс общеобразовательной школы и учли их при разработке факультативного курса.

Факультативный курс «Математические методы решения физических задач» предназначен для учащихся 11 класса, сдающих ЕГЭ по физике. В основе данного курса лежат знания, полученные в курсе физики (базовый уровень) и математики (базовый уровень). В рассматриваемых темах факультативного курса излагаются вопросы из курсов алгебры и математического анализа, необходимые для решения физических задач математическими методами. Цель факультатива: углубление, совершенствование и систематизация знаний и умений, полученных на уроках физики. Задачи: расширить знания обучающихся о видах физических задач, о приемах и методах их решения; сформировать умение пользоваться математическим аппаратом; способствовать развитию интереса к физике.

Подобранные физические задачи решались с использованием математических тем: «Элементарные функции и их график», «Уравнения и системы уравнений», «Неравенства и системы неравенств», «Приложения производной», «Первообразная и интеграл».

В курсе используются две организационные формы: лекции и решение задач. После рассмотрения каждой темы, проводится проверочная работа. В конце прохождения курса учащиеся выполняют итоговый текст.

Экспериментальная работа была проведена на базе МБОУ Средняя школа № 3 им. А.Н. Першиной г. Енисейска Красноярского края. Эксперимент был направлен на выявление роли межпредметных связей в развитии учебных компетенций учащихся решать физические задачи, и на формирование у них познавательного интереса. Респондентами выступили учащиеся 11 классов, сдававших ЕГЭ в 2021 году.

Межпредметные связи в системе образования должны занять достойное место в учебном процессе, потому что их успешная реализация в учебной деятельности улучшает качество образования. Так, благодаря использованию связей между предметами школьного курса повышаются научные компетентности учащихся, развиваются критическое и словесно-логическое мышление, творческие способности. Кроме этого, уменьшается дублирование тем школьных предметов, что значительно экономит время.

### Список литературы

1. Афанасьева И. А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/527712> (дата обращения 1.04.2022).

2. Белов С. В. Межпредметные связи математики и физики в системе обучения в старших классах // Научный поиск. Шуя, 2012. № 4. С. 55 – 58.

3. Бирюкова А. В. Реализация межпредметных связей [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/514055> (дата обращения 1.04.2022).

4. Блинова Т.Л., Кирилова А.С. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» С позиции ФГОС СОО // Педагогическое мастерство. Екатеринбург, 2013. С. 65 – 67.

УДК 377.8

**Т.А. Бахор, Н.Н. Сарычева, И.А. Егоренкова**  
(Россия, г. Истра)

### **РЕГИОНАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА**

В статье представлен опыт работы преподавателей Истринского профессионального колледжа по использованию региональных ресурсов в современном образовательном процессе. Исходя из наблюдений специалистов о возрастающем влиянии визуальных средств на развитие и образование ребенка, авторы статьи предлагают большое внимание уделить обучению студентов – будущих учителей начальных классов работе с визуальной информацией, представленной в виде экспонатов музейных экспозиций, иллюстраций в учебниках и детских книгах.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, историко-культурный контекст, иллюстрация, музейная экспозиция, визуальная информация, семиотика текста, музей «Новый Иерусалим».

**T.A. Bakhor, N.N. Sarycheva, I.A. Egorenkova**  
(Russia, Istra)

### **REGIONAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE PROFESSIONAL COLLEGE**

The article presents the experience of the teachers of the Istra Professional College on the use of regional resources in the modern educational process. primary school teachers work with visual information presented in the form of museum exhibits, illustrations in textbooks and children's books.

Key words: secondary vocational education, historical and cultural context, illustration, museum exposition, visual information, text semiotics, New Jerusalem Museum.

Важнейшим критерием достижения результатов образовательного процесса в организациях СПО, нацеленных на подготовку специалистов для начального общего образования, является «освоение обучающимися многогранной картины мира, в процессе которого у них формируются представления об ответственности личности «за сохранение жизни, культуры, окружающей среды» [5]. Наиболее эффективным для решения этой задачи считаем полидисциплинарный подход к изучаемому материалу, рассматриваемому в самом широком культурно-историческом контексте, вовлекающем в процесс познания мира и его освоения разнообразные ресурсы региона.

Трудно переоценить роль историко-художественных и краеведческих музеев в становлении специалиста, подготовленного не только к успешной профессиональной деятельности в современных условиях, но и обладающего широким кругозором, способностью к системному усвоению разнообразных знаний о мире, что предполагает привлечение в образовательный процесс сведений о самых разных формах и продуктах деятельности современного человека, успешное освоение которых возможно при консолидации всего коллектива профессионального колледжа.

Именно на это нацелен образовательный процесс в Истринском профессиональном колледже – филиале ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (далее – ИПК), активно использующем при подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности ресурсы государственного историко-художественного музея «Новый Иерусалим» (г. Истра, Московская обл.), экспозиции которого, по данным областной статистики, посещали в 2021 г. обучающиеся школ, колледжей и вузов Москвы и Московской области более активно, чем других учреждений культуры. По мнению многих педагогов, в современном обществе возрастает осознание необходимости формирования культурно-просветительской компетентности будущих учителей [3], в т.ч. при осмыслении возможностей особенностей музейной педагогики как технологии формирования личности будущего учителя с активной жизненной позицией [4].

Организуя тесное сотрудничество колледжа с историко-художественным музеем, мы понимаем, что посещение обучающимися его экспозиций требует от коллектива преподавателей колледжа кропотливой и трудоемкой работы по обучению студентов интерпретации художественного текста, которым и является музейный экспонат, чье художественное значение преобладает над функциональным. Именно так организована работа по обучению студентов интерпретации иллюстраций в детских книгах, в которых значение функционального и художественного почти равны. На занятиях по дисциплине «Детская литература с практикумом по выразительному чтению» мы обращаем особое внимание на иллюстрации к сказкам А. С. Пушкина, т.к. над ними работали многие художники, что позволяет нам сделать основным при обучении студентов интерпретации сопоставительный метод. Так, интерпретируя иллюстрации к «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина,



преподаватели обращаются к иллюстрациям В. Конашевича (1922 г.) и И. Билибина (1939 г.). Специально подобраны были авторы с ярко выраженными индивидуальными манерами иллюстрирования. Сопоставление работ, интерпретирующих одни и те же фрагменты, позволяет обучающимся увидеть идейную составляющую иллюстраций, несколько не совпадающую с традиционным прочтением сказки А.С. Пушкина. Таков, например, эпизод сказки, освещающий первую встречу старого рыбака с золотой рыбкой.

Рассматривая иллюстрацию Владимира Конашевича, студенты отмечают не соответствующие пушкинским пропорции изображения рыбака и рыбки: эти персонажи практически одного размера. Рыбка изображена этим художником не золотой, а разноцветной. Старик находится не в лодке, а на берегу, который не только песчаный, но и скалистый. Сам рыбак изображен крепким мускулистым человеком, сильным и мощным. В беседе подводим будущих учителей начальных классов к мысли о том, что оба иллюстратора представляют мир людей и мир природы в их единстве: рыбка предстает символическим воплощением многообразия природной жизни, а рыбак воплощает собой силу и мощь человека, равновеликого природе. В изображении В. Конашевича старуха, мечтающая о корыте, далее – доме, дворце, интерпретируется студентами в этой системе персонажей как образ мира собственников, не вызывающий у художника сочувствия. Историческая справка о ценностных ориентирах молодого советского государства, представленная в сообщении одного из обучающихся, позволяет увидеть, как в иллюстрации отразилась государственная идеология.

При интерпретации иллюстраций И. Билибина обращаем внимание студентов на стремление художника детализировать изображение персонажей и художественного пространства сказки, широкое использование им орнамента и др. Так, при иллюстрировании эпизода первой встречи рыбака и рыбки И. Билибин изображает спокойное море, старика, находящегося в лодке и держащего в руках крохотную золотую рыбку. По наблюдениям студентов, художник настолько детально прорисовывает фактуру и цвет тканей одежды рыбака, что это напоминает эскиз театрального костюма или декорации.

Сопоставляя работы указанных иллюстраторов, обучающиеся высказывают свои предположения о том, что идейно значимые различия в иллюстрациях выражают разные акценты художников в осмыслении взаимоотношений человека и природы. Так, у В. Конашевича человек представлен в мощном и разнообразном противостоянии и с природой как достойный ее противник. По-другому оцениваются работы И. Билибина: этот художник делает акцент на хрупкости жизни, перемирии, временно наступившем в противостоянии человека и природы, о чем, по мнению студентов, свидетельствует подчеркнутое спокойствие моря при общем сумрачном колорите иллюстрации.

Подобные занятия способствуют тому, что обучающиеся стремятся интерпретировать иллюстрацию не только в контексте рассматриваемого произведения. Осмысляя работы художника, вдохновленного сказкой А.С. Пушкина, они воспринимают их как целостный метатекст, отражающий не

только основные концепты писателя, но и важнейшие идеи творчества иллюстратора.

Этот путь интерпретации иллюстраций оказывается эффективным и при восприятии музейных экспозиций, представляемых в музеях, ориентированных на постоянную систематическую работу с молодежью, учитывающих присущие ей особенности построения коммуникаций с окружающим миром и миром культуры.

На это была нацелена наша работа с учащимися колледжа по интерпретации выставки «Возвращение в усадьбу: неутраченные коллекции усадеб Подмосковья», действующей в 2020-2021 гг. в музее «Новый Иерусалим». Интерпретация музейной экспозиции, рассматриваемой как единый культурно-исторический текст [1], была нацелена на осознание обучающимися особенностей русской усадьбы, прежде всего, как «российского культурно-исторического феномена, не присущего Западной Европе» [2].

Такой подход к интерпретации художественного пространства экспозиции позволяет посетителям выставки, с одной стороны, «философски осмыслить собственную жизнь в широком культурно-историческом контексте»; с другой стороны, способствуя формированию у обучающихся многогранной картины мира, содействует «самоидентификации обучающихся, формируя у них представление об ответственности человека перед близкими, семьей и обществом» [1].

Посещая вместе со студентами экспозиции «Младшие Брейгели и их эпоха. Живопись золотого века» (декабрь 2020г. – июнь 2021г.), «Константин Горбатов. Приближая красоту» (июнь – декабрь 2021 г.), «Хосе Мануэль Баллестер: Скрытые пространства» (апрель – ноябрь 2021 г.) и др., преподаватели колледжа ориентируют обучающихся на восприятие каждой выставки (каждого зала экспозиции) как целостного текста, в котором содержится информация, отражающая многогранную картину жизни, воплощающую индивидуальный взгляд художника на мир.

Так, заинтересовали студентов экспонаты выставки «Хосе Мануэль Баллестер: Скрытые пространства», которыми стали точные реплики полотен всемирно известных мастеров кисти, из художественного пространства которых современный испанский художник и фотограф убрал человеческие фигуры. Показательно, что все представленные Баллестером «опустошенные реплики» мировых шедевров («Благовещение» Леонардо да Винчи, «Весна» Сандро Боттичелли, «Обручение Девы Марии» Рафаэля и др.) выполнены в размере оригиналов.

Перед просмотром композиции студенты получили задание придумать и «защитить» свой вариант названия экспозиции, а также сформулировать основную идею выставки. Обучающиеся нашли интересные дискурсы обозначенной художником темы: «Мир во время пандемии», «Земля после ковида», «Великая Пустота» и др. Среди формулировок идеи (слогана) выставки наибольшую поддержку получили следующие: «Человека ничто не может заменить! (вариант: «Человека не может заменить ничто!»); «Человек –

мера миру!»; «Человек достоин мира!»; «Сохрани Человека!» и др. Победителей определяли общим голосованием.

Таким образом, сотрудничество с музеем стало отправной точкой в работе преподавателей и студентов ИПК – филиала ГГТУ с визуальной информацией, от интерпретации иллюстраций в детской книге до осмысления метатекста музейной экспозиции. Опыт подобной интерпретационной деятельности, способствующий стремлению обучающихся к целостному системному пониманию и осмыслению изучаемых явлений в контексте единого в многообразии и многогранности мира, является важнейшим компонентом профессиональной подготовки учителей начальных классов.

### Список литературы

1. Бахор Т.А., Журавлева Н.В. Интерпретация музейной экспозиции как форма самоидентификации обучающихся // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2021. № 12(21). С. 94-99. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ipi.sfu-kras.ru/files/cheloveprostranstve\\_2021.pdf](https://ipi.sfu-kras.ru/files/cheloveprostranstve_2021.pdf) (дата обращения 24.04.2022).

2. Варламова Т.Н., Иванова Т.Ю. Сохранение и использование культурного наследия (Охранные технологии в социально-культурной сфере): учебн. пособие. М.: РСГУ, 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://topuch.ru/uchebnoe-posobie-dlya-studentov-vuzov-obuchayushih-sya-po-speci/index.html#pages> (дата обращения 24.04.2022).

3. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как технология формирования личности будущего учителя // Вопросы музеологии. 2015. №1 (11). С. 149-153.

4. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Музейная педагогика как средство формирования культурно-просветительской компетентности будущего учителя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-sredstvo-formirovaniya-kulturno-rosvetitelskoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 24.04.2022).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014г. № 1353. // Российское образование: Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.ru/documents/view/59902/> (дата обращения 24.04.2022).

**М.В. Веккессер, О.Н. Зырянова, Л.С. Шмульская**  
*(Россия, Лесосибирск)*

### **МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье представлены формы профориентационной работы кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета в предметной области русского языка. Приводится пример мастер-класса для совершенствования речевых умений обучающихся школы. Содержание предлагаемого мероприятия может быть использовано и во внеурочной работе по русскому языку в контексте воспитательной работы.

Ключевые слова: профориентационная работа, формы профориентационной работы, мастер-класс.

**M.V. Vekkesser, O.N. Zyryanova, L.S. Shmul'skaya**  
*(Russia, Lesosibirsk)*

### **MASTER CLASS AS A FORM OF CAREER GUIDANCE WORK IN THE SUBJECT AREA OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

The article presents the forms of career guidance work of the Department of Philology and Language Communication of the Lesosibirsk Pedagogical Institute - a branch of the Siberian Federal University in the subject area of the Russian language. An example of a master class for improving the speech skills of school students is given. The content of the proposed event can also be used in extracurricular work on the Russian language in the context of educational work.

Keywords: career guidance work, forms of career guidance work, master class.

Для провинциального вуза, тем более педагогического, очень важно эффективно организовать профориентационную работу среди обучающихся школы.

Преподаватели кафедры филологии и языковой коммуникации в контексте этой работы посещают классные часы и родительские собрания с целью широко и непосредственного информирования о филологическом образовании, об особенностях обучения в педагогическом вузе, о правилах поступления и т.п.

Проводятся специальные мероприятия по профориентации, в том числе и регионального уровня, в которых имеют возможность участвовать школьники 5-11 классов.

К числу таких событий можно отнести:

- 1) Региональную олимпиаду для старшеклассников по русскому языку;
- 2) Региональный Форум «Российское могущество прирастать будет сибирью...», в рамках которого проводятся Малютинские чтения, конкурсы проектов и литературного творчества и др.
- 3) Региональный молодежный фестиваль «Ступени», включающий конкурсы чтецов, буктрейлеров, научных работ, веб-квесты и пр.
- 4) реализацию программы «Школы юного филолога» в формате трех сессий;
- 5) познавательный Фольклорный вечер;
- 6) работу творческого «Верлибр-кафе»;
- 7) «Кафедральник», позволяющий ребятам, интересующимся вопросами филологии, окунуться в настоящую атмосферу студенческой жизни филологов через поэтический батл, творческие номера студенческих групп, креативные номера от преподавателей кафедры об их студенческой жизни.
- 6) деятельность «Интенсивной школы» для старшеклассников по подготовке к ЕГЭ по русскому языку;
- 7) День славянской письменности и культуры, включающий ряд мероприятий познавательного характера (выставки, викторины, веб-квесты, обучающие локации и др.), которые позволяют формировать как у наших студентов, так и обучающихся школы уважительное отношение к истории России, приобщают их к культурно-историческому наследию славянских народов.
- 8) проведение мастер-классов во время Дней открытых дверей (осенью и весной): «ЕГЭ по русскому языку на 100 баллов», «ЕГЭ по английскому языку на 100 баллов», «Ловушки ЕГЭ», «Эко LOGOS», «О чем молчат учебники русского языка?» и др.).

Мы привели не полный перечень мероприятий, направленных на профориентацию. Отметим, что в подготовке и проведении представленных выше форматов активно участвуют и студенты – будущие учителя: для них включение в эту работу является тоже профориентацией – ориентацией на профессию учителя и подготовкой к деятельности в сфере образования. Все профориентационные мероприятия позволяют осуществлять: выявление и поощрение одаренных детей, подростков, молодежи, занимающихся научной и учебно-исследовательской деятельностью; формирование познавательного интереса у школьников и студентов к литературе, культуре, истории, языку; укрепление положительного имиджа ЛПИ – филиала СФУ. Деятельность кафедры в этой сфере нацелена на создание условий для профессионального самоопределения обучающихся школ и ссузов, проживающих в Красноярском крае, понимания личностью ценности образования с целью более успешного личностного и профессионального становления, способствующих ее социальному самоопределению в условиях территориального проживания. Организация и проведение профориентационной работы кафедрой филологии и языковой коммуникации стимулирует научно-исследовательскую,

краеведческую и культурно- творческую деятельности среди обучающихся различных учебных организаций (школ, ссузов и др.).

Особо отметим Молодежный региональный форум «Российское могущество прирастает будет Сибирью...» проводится в ЛПИ – филиале СФУ ежегодно с 2012 года. За это время участниками форума были обучающиеся школ, гимназий, лицеев, кадетских корпусов образовательных организаций гг. Красноярска, Лесосибирска, Енисейска, Ачинска, Назарово, Севастополя, Енисейского, Казачинского, Большемуртинского, Пировского и др. районов Красноярского края. Среди мероприятий форума, наиболее привлекательных для участников – научно-практические конференции, конкурсы исследовательских и социально-культурных проектов, тематические конкурсы чтецов и др.

Ниже приведем пример из опыта использования мастер-класса «Эко\_LOGOS» в контексте профориентационной работы. Его можно использовать на уроках развития речи и в рамках внеурочной работы по русскому языку.

Мастер-класс – активный метод взаимодействия педагога и ученика. Он способствует:

- 1) мотивации учения в предметной сфере русского языка;
- 2) решению проблемы в сфере развития речи обучающихся;
- 3) активизации познавательной деятельности;
- 4) реализации интерактивных методов обучения (мы ранее рассматривали мастер-класс в аспекте такого метода [1]);

Мы согласимся с мнением методистов, что такая форма работы позволяет практическую демонстрацию приемов по развитию и совершенствованию речи, что очень актуально в контексте проблематики работы по формированию функционально грамотной личности [3; 5]). Предложенный нами мастер-класс позволяет организовать рефлексию – «взгляд со стороны» на собственные речевые умения, это способствует совершенствованию работы в аспекте технологии формирующего оценивания (см. подробно о приемах формирующего оценивания в предметных сферах русского языка и литературы [2]).

Для постановки цели занятия показываются следующие видео:

- 1) фрагмент из художественного фильма «Двенадцать стульев», направленный на демонстрацию бедности и скудности речи Элочки;
- 2) фрагмент из художественного фильма «Афоня», где представлено нарушение акцентологической нормы;
- 3) «нарезка» из современной передачи о путешествиях, ведущая которой частотно употребляет слова-паразиты;
- 4) подборка фрагментов «Ералаша», иллюстрирующая засилие речи сленгом, в том числе и англицизмами.

После просмотра в диалоговой форме выясняется: какие речевые «беду» встречаются у носителей русского языка в представленных видеофрагментах.

Далее формулируется проблема, решение которой видится посредством совершенствования собственной речи: как улучшить свою речь?

Ребятам предлагается ответить на вопросы:

- В школьных учебниках по русскому языку есть прямой ответ на этот вопрос: как улучшить свою речь?

- Как вы думаете, какая (-ие) из названных «болезней» наиболее распространена (-ы) в речи современников?

- Какие приемы сами знаете, чтобы улучшить речи и уметь говорить публично и спонтанно?

Совместно приходим к выводу: конечно, учебник ценный источник информации, он знакомит с нормами языка и речи, помогает усвоить их, учит орфографии, пунктуации – письменной речи; сопровождает нас в освоении стилистических ресурсов и выразительных средств русского языка, важных как для письменной, так и для устной речи.

Далее школьникам демонстрируются некоторые приемы «прокачки» словарного запаса, что поможет улучшить речь.

1. Будущее за теми, кто читает! Чтение – средство для улучшения дикции, интонационного рисунка речи, обогащения словарного запаса. Акцентируется внимание на том, что читать необходимо вслух не менее десяти минут в день.

2. Расширяем и обогащаем словарный запас! Здесь поможет подбор эпитетов к словам – названиям предметов, за которые «зацепился глаз», например: увидели букет – динамично опиши какой он (красивый, великолепный ... (можно организовать работу по цепочке: каждый называет по одному слову-характеристике).

3. Долой слова-паразиты!

Вопросы для обсуждения:

- Как обнаружить, выявить слова-паразиты в собственной речи? (Заслушиваются ответы.)

Дается такой совет: произведите запись своей спонтанной речи на диктофон, так можно услышать «слабые» места и сфокусировать внимание на их устранении.

- Используйте с этой целью следующий прием: каждый вечер «рассказывайте» диктофону в телефоне о своих делах, итогах дня, о чем угодно. А если вы смелые, то рассказывайте то же самое видеокамере! Каков будет результат? Чем чаще вы анализируете речь, тем выше шанс ее улучшить; записывая себя регулярно на видео, вы научитесь держаться в кадре и перестанете стесняться перед публикой во время выступления; вы привыкните к звучанию своего голоса «со стороны».

4. Мастер одного слова – М1С! Этот прием поможет справиться со словами-паразитами, так как он предполагает работу над импровизацией. Что необходимо делать? На протяжении 2-3 минут говорить об одном и том же предмете, например, о столе, о доске, Иване Ивановиче и т.д. Старайтесь приводить разнообразные характеристики, в том числе в виде эпитетов,





Мы оставили место для приемов, которые можно включить самим, выбрав из предложенного перечня, а можно найти в других источниках или придумать самим.

Таким образом может быть проведена просветительская полезная работа в области популяризации русского языка его метапредметной составляющей.

### Список литературы

1. Веккесер М.В., Сидорова Е.А., Фалилеева А.А. Организация интерактивного обучения в школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. Вып. 8 (17). С. 284-291.

2. Веккесер М.В., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Славкина И.А. Использование приемов формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. за выпуск М.В. Веккесер. Красноярск. № 11 (20), 2020. С. 129-137.

3. Кулакова Н.В. Лингвистические способности – основа развития функционально грамотной языковой личности младшего школьника // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. №2. С. 137-142.

4. Кулакова Н.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников посредством дискуссионных форм на уроках литературного чтения // Человек и язык в коммуникационном пространстве: сборник научных статей. 2021. №12 (21). С. 141-146.

5. Кулакова Н.В. Роль лингвистических способностей в становлении функционально грамотной языковой личности // Начальная школа, 2020. № 3. С. 22-27

УДК: 159.99

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

### **ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМПАТИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

В статье рассматриваются различные средства выражения эмпатии. Авторы подробно описывают вербальные и невербальные средства выражения эмпатии, делая акцент на их проявлениях в студенческой среде.

Ключевые слова: эмпатия, средства выражения эмпатии (вербальные, невербальные), студенты, студенческая среда.

**S. M. Gaydarenko, M. A. Martynova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSING EMPATHY IN THE STUDENT ENVIRONMENT**

The article discusses various means of expressing empathy. The authors describe in detail the verbal and non-verbal means of expressing empathy, focusing on their manifestations in the student environment.

Key words: empathy, means of expressing empathy (verbal, non-verbal), students, student environment

Студенческий возраст – особый период в жизни человека. Зачастую именно он является началом взрослой, самостоятельной жизни, а складывающиеся в студенческие годы взаимоотношения по праву считаются одними из самых крепких и долговечных.

Студенческая образовательная среда обуславливает возрастное сходство обучающихся, сходство их интересов и целей, отчасти схожесть характеров и некоторых психологических особенностей.

Отношения в студенческой среде можно разделить на два типа:

1. Вертикальные. Подразумевают взаимоотношения типа «студент-преподаватель», «студент-куратор», «студент-администрация ВУЗа».

2. Горизонтальные. Рассматривают отношения между студентами [1].

Отношения как первого, так и второго типа очень важны для студента в процессе его обучения, а большую роль в успешности общения имеет такое коммуникативное умение личности, как эмпатия.

Кроме того, эмпатия выступает одним из фундаментальных качеств, которыми должны обладать люди, профессия которых напрямую состоит в коммуникации и помощи: учителя, воспитатели, врачи, психологи и др.

Природа эмпатии диалогическая, и в процессе общения она может выражаться вербально и невербально.

Речевое выражение эмпатии – большая тема психологической, терапевтической и лингвистической наук.

Так, вербальная эмпатия – это осознанное понимание настоящих чувств другого; речевое воздействие с целью оказания психологической поддержки собеседнику. Лингвистика рассматривает способы выражения эмпатического переживания, их формы и языковые особенности.

А.А. Кузнецова выделяет два вида вербальной эмпатии:

1) сопереживание (по поводу негативных событий);

2) сорадование (по поводу позитивных событий).

Сопереживание в свою очередь включает такие речевые типы как понимание, сочувствие, утешение, соболезнование и др. Может включать в свою структуру действия успокоения, оправдания, разубеждения, одобрения.

Сорадование же предполагает следующие речевые типы: поздравление, похвала, комплимент. Обычно информация излагается как фактологическая [2].

Уже исходя из типов вербальной эмпатии, мы можем сделать вывод о том, что эмпатийное переживание сопровождает студента повсеместно, как в стрессовых ситуациях (например, период сессии, подготовка к различным мероприятиям, встреча после отдыха) так и в повседневной студенческой жизни, во время совместного процесса обучения. Постоянное взаимодействие студентов друг с другом, а также с преподавателями института, способствует постепенному установлению эмпатической связи между субъектами образовательного процесса.

Перед тем как перейти к примерам, стоит отметить, что речевая эмпатия включает в себя ряд компонентов, среди которых:

1. Эмоциональный, предполагающий реагирование личности на эмоциональное состояние другого человека.
2. Когнитивный, рассматривающий познание личностных смыслов.
3. Социальный, отвечающий за формирование и поддержание межличностных отношений в процессе социального взаимодействия.
4. Коммуникативный, формирующий предложение адекватного эмпатийного ответа на переживания собеседника за счет вербальных и невербальных средств.
5. Прагматический, который отвечает за осуществление целенаправленного воздействия [3].

Рассмотрим несколько речевых ситуаций из студенческой жизни, где проявляется эмпатийное переживание.

Ситуация 1. Студенты после экзамена.

- Ну как? Сдал? Что получил?
- Сдал! Пятерка!
- Ты молодец!

Данная ситуация демонстрирует проявление речевой эмпатии типа «сорадование» в горизонтальных студенческих отношениях.

Ситуация 2. Студенты после экзамена.

- Ну как? Сдал?
- Нет, на пересдачу.
- Вот же невезуха! Какой вопрос был? Ты не расстраивайся сильно, подучишь немного и потом сдашь обязательно! Я точно знаю, у тебя все получится! Нужно только совсем немного постараться.

Данная ситуация демонстрирует проявление речевой эмпатии типа «сопереживание» в горизонтальных студенческих отношениях.

Проявление эмпатии не всегда проявляется в диалоге между студентами, эмпатами могут выступать и люди, не включенные в диалог.

Ситуация 3. Студент опоздал на пару, и преподаватель решил его не впускать в аудиторию в этот раз. Одногруппники могут проявить эмпатию следующим образом:

1. Мария Ивановна, может быть, простим ему опоздание на этот раз?
2. (Между собой) можно было и впустить, опоздал то на пять минут...
3. Написать сообщение одногруппнику со словами поддержки.

Вербальные выражения эмпатии более естественны и просты в горизонтальных отношениях, они менее замаскированы и более частотны в проявлении студентами.

Вертикальные студенческие отношения априори более табуированы и заключены в рамки официального общения. Редким исключением выступают кураторы групп или некоторые преподаватели ВУЗа.

Однако и в таких отношениях часто можно встретить проявление эмпатийности как со стороны студента, так и со стороны преподавателя.

Например, рассмотрим такую ситуацию: студент не смог прийти на экзамен по уважительной причине и попросил преподавателя не закрывать табель до следующего дня, объяснив, что попасть на пересдачу ему нельзя. В этом случае, исполнение просьбы студента преподавателем будет являться эмпатическим проявлением типа «сопереживание».

К вербальному проявлению эмпатии типа «сорадования» в вертикальных отношениях можно отнести комплимент преподавателя (студента), например, по поводу успешного выступления студента (преподавателя) на конференции.

Лингвистическая наука отмечает особую роль междометий в речевом выражении эмпатии. Так их использование, которое часто является стихийным (инстинктивным), может говорить о наличии некой эмпатийной связи между собеседниками. Наиболее яркими эмпатийными междометиями можно назвать следующие: «Ах!», «Вау!», «Эх», «Увы», «Вот это да», «О», «Ого» и другие [2].

Таким образом, мы видим, что вербальные проявления эмпатии достаточно частотны в студенческом проявлении. Можно также отметить, что преобладающим является тип сопереживания.

Переходя к рассмотрению невербальных проявлений эмпатии, стоит отметить, что они включают в себя жестикуляцию, мимику, позу, дистанцию, прикосновения – язык тела. Сюда же можно отнести визуальный контакт. Данный тип выражения эмпатии имеет менее контролируемый человеком характер в отличие от вербального, и такие ее выражения являются более настоящими и достоверными в сравнении с вербальными, которые порой могут быть осознанными (специальными, спланированными) [3].

Визуальный контакт – одна из важных составляющих коммуникации. Порой непринужденный взгляд в глаза может говорить о простоте и естественности общения между собеседниками, в других случаях – об уверенности собеседников в себе. В том случае, когда визуальный контакт студентов установлен беспричинно и неумышленно и при этом не сковывает ни одного из собеседников, можно говорить об установлении эмпатической связи. Среди студентов часто можно заметить так называемые «переглядывания», когда студенты, находясь не рядом друг с другом и не в прямой коммуникации, одновременно на какой-либо импульс (слово, фраза, действие) оборачиваются друг к другу и встречаются глазами, передавая так какую-либо информацию.

Социальная дистанция также многое говорит об установленной коммуникативной связи между студентами. Чем меньше социальная дистанция между коммуникантами (при условии, что она установлена участниками

коммуникативного процесса, а не является вынужденной), тем больший эмоциональный контакт установлен между ними, тем большая эмпатийная связь присуща таким отношениям.

Прикосновения выступают одним из самых ярких показателей установленной эмпатической связи. Так, объятия, касание рук, похлопывание по спине, плечам – все это может быть прямым показателем «сопереживания» и поддержки, разделения чувств собеседника.

Таким образом, мы видим, что невербальный компонент эмпатии так же частотен в своем проявлении в студенческой среде.

Соединение вербальных и невербальных проявлений эмпатийности, (например, поглаживание по спине во время разговора о неудаче и подбадривания собеседника – явный пример проявления эмпатийности) выводит межличностные отношения студента (как вертикальные, так и горизонтальные) на новый уровень – чувственный.

В завершении стоит отметить, что вербальные и невербальные проявления эмпатии в студенческой среде, благозвучно сказывающиеся на межличностных отношениях студентов, имеют абсолютно разную природу и структуру, которые еще недостаточно исследованы, но при этом очень интересны в своем как психологическом, так и лингвистическом рассмотрении и исследовании.

### Список литературы

1. Данилова Е. Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Актуальные вопросы современной психологии. 2013. С. 70-72.
2. Кузнецова А. А. Иллокутивные типы вербальной эмпатии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2010. 25 с.
3. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ильдар Масгудович Юсупов. Санкт-Петербург : 1995. 30 с.

УДК 371

**А.С. Галелюк**  
(Россия, Абакан)

### **«ДНЕВНИК ЧИТАТЕЛЬСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ДИНАМИКИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматриваются функционально-содержательные возможности «дневника читательских достижений» в оценивании личностного роста ученика

начальной школы по литературному чтению; обосновываются примерные критерии, определяющие структуру и содержание документа с позиций психолого-педагогической направленности оценки: оценивание динамики учебных и личностных достижений ученика в перспективе начального литературного образования в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам освоения основной образовательной программы.

Ключевые слова: литературное развитие, оценка индивидуальных образовательных результатов, дневник личностного роста, «портфель» учебных и личностных достижений, читательские умения, младший школьник.

**A.S. Galelyuk**  
(*Russia, Abakan*)

### **«DIARY OF READERS' ACHIEVEMENTS" AS A MEANS OF ASSESSING THE DYNAMICS OF LITERARY DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The article examines the functional and content possibilities of the "diary of reading achievements" in assessing the personal growth of an elementary school student in literary reading; substantiates the approximate criteria that determine the structure and content of the document from the standpoint of the psychological and pedagogical orientation of the assessment: assessing the dynamics of educational and personal achievements of a student in the perspective of primary literary education in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard of primary general education to the results of mastering the basic educational program.

Key words: literary development, evaluation of individual educational results, diary of personal growth, "portfolio" of educational and personal achievements, reading skills, junior high school student.

Интерес к проблеме литературного развития обучающихся на начальной ступени образовательного процесса объясняется усилением познавательно-гуманитарной, коммуникативно-речевой и нравственно-эстетической направленности филологического образования и решается в общем аспекте развития личности младшего школьника: связь умственных, интеллектуальных и творческих способностей. Несмотря на то, что единого подхода на критерии литературного развития обучающихся в современной методической науке не выработано, общепризнанным считается понимание литературного развития как возрастного и учебного процесса одновременно. В определении Н.Д. Молдавской литературное развитие представляет собой «процесс проникновения в условные формы литературы, то есть в ту условность, которая лежит в самой природе художественного образного познания жизни и составляет язык искусства» [3, с. 18]. По мнению автора, содержанием этого процесса является «диалектика отношений явлений жизненного и

литературного ряда в сознании читателя-школьника, непосредственности впечатлений реальной действительности и осознания роли творческого вымысла, роли автора, демиурга художественной действительности» [3, с. 18].

Решение комплекса педагогических задач, направленных на формирование компонентов учебной деятельности в аспекте литературного развития младших школьников, предполагает выбор эффективных технологий, форм и средств оценки индивидуальных образовательных достижений обучающихся на уровне предметных и метапредметных результатов: навыков смыслового чтения, читательских умений полноценного восприятия и анализа художественного произведения, навыков литературного творчества и других литературно-творческих умений.

Учитывая двуединую, психолого-педагогическую функцию оценки и её направленность на выявление индивидуального прогресса обучающихся в учебной и творческой деятельности, а также в достижении личностных результатов, со ссылкой на содержание Примерной основной образовательной программы начального образования [4], можно утверждать, что *«портфели»* или *«дневники» учебных и творческих достижений* становятся новой, многофункциональной формой оценивания успехов ученика.

Во-первых, с помощью *«карт личного роста»*, помещенных в индивидуальном ученическом «портфеле», можно выявить динамику сформированности обобщенно-универсальных и специальных способов действий при решении учебных задач на основе приобретенных знаний по различным школьным предметам. В этом заключается *планирующе-контролирующая функция* «портфеля» (дневника) достижений.

Во-вторых, систематическое и целенаправленное ведение дневников достижений способствует личностному развитию младших школьников во всех основных сферах: мотивационно-смысловой, познавательно-интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой, а также в сфере саморегуляции, включая навыки целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки. В этом смысле «портфель» документов выступает в качестве *мотивационно-стимулирующего, продуктивно-развивающего и рефлексивно-оценочного средства* одновременно.

В первом случае реализуется педагогическая направленность оценки образовательных достижений обучающихся; во-втором – психологическая.

Если структура и примерное содержание «портфеля достижений» младшего школьника определены федеральными образовательными документами, то оформление различного рода «дневников личного роста» обучающихся остаётся документально нерегламентированным.

Анализ методических публикаций по данной теме показал, что формально личностный дневник ученика как составляющий компонент «портфеля достижений» представлен в виде сборника диагностических карт по школьным предметам, которые составлены в соответствии с программными требованиями по годам обучения, а также включает сертификаты по

результатам тестирования, участия в олимпиадах, учебных и творческих конкурсах по изучаемым дисциплинам и т. д.

В большей степени уделяется внимание «дневникам достижений» по интеллектуально-развивающим дисциплинам, включённым в перечень предметов для обязательного итогового тестирования по окончании начальной школы в рамках естественно-научного, гуманитарно-филологического и информационно-математического образования младших школьников.

Особое место в формировании мировоззрения и общего кругозора обучающихся, их нравственно-этической и гражданской позиции, эстетических идеалов, коммуникативной и этнокультурной компетентности и, как обобщение, в приобщении младших школьников к миру русской, российской и мировой культуры занимает курс литературного чтения. Ведение «дневника личностного роста» по литературному чтению («литературного дневника», «дневника читателя», «дневника читательских достижений» и т. п.) должно стать для каждого ученика основным средством оценки собственных успехов по предмету, отражающих уровень его литературного развития.

Как и при создании «дневника достижений» по любому из школьных предметов, в основу «читательского дневника» положены взаимосвязанные критерии оценки индивидуальной динамики литературного развития ученика, определяемые терминологическим содержанием этого понятия: 1) степень и уровень усвоения знаний и умений, связанных с восприятием и анализом художественных произведений; 2) сложность в изучении тем и разделов программы; 3) трудности в усвоении литературных терминов; 4) успехи в заучивании и выразительном чтении наизусть стихотворных произведений; 5) качественный уровень навыка чтения (правильность, осмысленность, др.); 6) технические показатели чтения (темп, беглость, плавность, др.); 7) литературное творчество ученика.

Несомненно, из приведённого перечня оценочных критериев могут быть выбраны те, которые, на взгляд учителя, представляют наибольшую значимость в оценке литературно-читательских успехов школьников. Главное, чтобы содержательно эти критерии отвечали возрастным закономерностям и методическим требованиям выявления уровня литературного развития обучающихся.

На наш взгляд, в основу отбора оценочных оснований для «читательского дневника» может быть положено определение литературного развития, предложенное Н. Д. Молдавской, в понимании этого процесса как возрастного и учебного одновременно.

По мнению автора, «литературное развитие проявляется и в уровне читательского восприятия, и в собственном литературном творчестве ребёнка и отражает его способность мыслить словесно-художественными образами» [3, с. 3].

После изучения каждой темы ученикам предлагается заполнить таблицу личностных успехов, название которой может быть вариативным: «Оцени свои



ощущения по изучении темы», «Мои результаты по теме», «Подвожу итоги по теме», «Мои читательские успехи» и т. п.

Основные разделы таблицы (примерно) ориентированы на авторские тетради учебных достижений по литературному чтению, изданные Н. А. Стефаненко в соответствии с учебным курсом «Литературное чтение» (авторов Л. Ф. Климановой и др.) по образовательной программе «Школа России» [5]: «Наименование темы», «Что нового узнал?», «Что получилось», «В чём трудности?», «Какие работы по теме выполнил», «Задания, которые вызвали интерес», «Оцени свои успехи», «Вырази эмоцию смайликом (цветом)».

Такая таблица является обязательной, так как обучающийся, во-первых, достаточно осознанно называют изученную тему (произведение, автора, жанр произведения), анализирует свои знания и читательские умения, полученные при изучении темы; во-вторых, выражает эмоциональную удовлетворенность или неудовлетворённость навыкам работы с книгой; в-третьих, учится давать адекватную оценку своим достижениям, зная, что учитель тоже оценит его работу.

Кроме того, в процессе заполнения таблицы у школьников формируются рефлексивные умения, позволяющие сделать любой учебно-познавательный процесс осмысленным, а значит, способствуют развитию навыков смыслового чтения, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования как важнейший литературный образовательный результат.

Анализ педагогической практики подтверждает, что в настоящее время уровень продуктивного наполнения основных разделов ученического портфолио и непосредственного, систематически целенаправленного «взаимодействия» младших школьников с дневниками собственных достижений недостаточно высок и требуются дополнительные педагогические средства регуляции интеллектуально-волевых усилий каждого ученика для «общения» с личным «портфелем» документов. Это связано с тем, что на первых этапах обучения главными для обучающихся являются не учебно-познавательные, а узколичностные мотивы, направленные более всего на получение хорошей отметки, которую младшие школьники воспринимают, по исследованиям Л. И. Божович, «как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы» [1, с. 99].

В конце изучения раздела учебника по литературному чтению, в конце полугодия и по окончании учебного года заполняется оценочный лист в соответствии с программными требованиями по классам. Структурно и содержательно оценочный лист по литературному чтению представлен шестью разделами: «Навыки и техника чтения»; «Читательские умения» (работа с книгой); «Творческая деятельность (навыки литературного творчества)»; «Что необходимо знать (литературные термины)»; «Чтение наизусть», отражающих динамику основных читательских умений младших школьников (что служит доказательством литературного роста ученика) за 4 года обучения.

Так, например, одно из основных читательских умений в работе с книгой предполагает, что в 1-м классе ученики, объясняя смысл названия произведения, учатся выбирать из предложенного списка ключевые слова, отражающие авторскую мысль.

Во 2-м классе обучающиеся учатся прогнозировать содержание произведения по его заглавию, ключевым словам, пересказывать небольшое произведение. В 3-м классе дети самостоятельно ставят вопросы к тексту, определяют тему и главную мысль, авторское отношение к персонажам произведения, учатся творческому пересказу, представляют книгу по титульному листу, названию, оглавлению и др.

В 4-м классе, самостоятельное выделение ключевых слов и определение главной мысли текста способствует формированию умений делить текст на смысловые части, составлять разные виды плана и осуществлять различные виды пересказа, способствующих полноценному формированию литературно-речевых умений младших школьников и т. д.

Количество заучиваемых наизусть произведений увеличивается от 5-7 на первой ступени до 20 при выпуске из начальной школы.

Если в 1-м классе дети только знакомятся с новой книгой и её автором, а жанровые особенности произведения определяются со слов учителя, то к 4-му классу младшие школьники должны научиться самостоятельно выбирать книгу и определять её жанровую принадлежность, выделять в тексте различные образные средства, способствующие более точному выражению авторского замысла, ориентироваться в различных источниках информации.

Роль «дневника личностного роста» в последовательно-систематической оценке индивидуальной динамики литературных и собственно читательских умений обучающихся трудно переоценить.

Работа ученика с таблицей не должна быть незамеченной со стороны учителя. Как отмечается в публикациях педагогов-лингводидактов и учителей-методистов, «здесь очень важно педагогу помочь ребёнку разобраться в своих оценках и эмоциях: либо подбодрить, похвалить, либо предложить индивидуальное задание и дать время на осмысление темы» [2, с. 68].

Достижения обучающихся по предмету оцениваются учеником не только с помощью балльной отметки и смайлика (цвета) эмоций, но и в виде письменных суждений школьника: «Я хвалю себя за ...», «Я горжусь собой, потому что...», «Я хочу себе пожелать...», что способствует формированию рефлексивных умений, определяемых в педагогической психологии как одно из новообразований в личностном развитии детей младшего школьного возраста.

Будучи относительно новой технологической формой оценки образовательных результатов обучающихся в начальном звене школы, «дневники личностного роста по литературному чтению», «карты литературных достижений» и т. д. в перспективе требуют разработки более чёткого инструментария для последовательного представления учебных и личностных успехов учеников в аспекте развития мотивационно-стимулирующего, интеллектуально-познавательного, эмоционально-

деятельностного, коммуникативно-речевого и рефлексивно-оценочного компонентов литературного развития.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Флинта, 2006.
2. Голуб Г. Б., Чуракова О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики. Самара: Профи, 2011.
3. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 2006.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nach-obshhego-obrvaniya-2>. (Дата обращения: 07.03.2022).
5. Стефаненко Н. А. Литературное чтение: Тетрадь учебных достижений. 3 класс: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020.

УДК 377

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

### **СТРУКТУРА МЕНТОРИНГА ПРИ УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

Менторинг представляет собой особый управленческий потенциал с техниками и методами по взаимодействию, способствующими прогрессу и положительным преобразованиям в организации. Руководитель дошкольной образовательной организации в условиях глобализации преобразовывает авторитарный стиль управления в демократический. Цель статьи заключается в формировании знаний о научных основах менторинга в дошкольной образовательной организации; исходя из цели можно выделить *главную задачу исследования*, которая будет заключаться во внедрении методологии менторинга в работу руководителя (ментора) дошкольной образовательной организации. Статья предназначена для педагогов дошкольных образовательных организаций, руководителей системы дошкольного образования, студентов педагогических колледжей, вузов.

Ключевые слова: менторинг, ментор, коэффициенты интеллекта, эмоциональный интеллект, менти-педагог.

**A.M. Garifullina, I.M. Salpykova, S.N. Bashinova**  
(Russia, Kazan)

## **THE STRUCTURE OF MENTORING IN THE MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Mentoring is a special managerial capacity, with techniques and methods of interaction that contribute to the progress and positive changes in the organization. The head of a preschool educational organization in the context of globalization transforms an authoritarian management style into a democratic one. The purpose of the article is to form knowledge about the scientific foundations of mentoring in a preschool educational organization, based on the goal, the main task of the study can be identified, which will be to introduce the methodology of mentoring into the work of the head (mentor) of a preschool educational organization. The article is intended for teachers of preschool educational organizations; heads of the system of preschool education; students of pedagogical colleges, universities.

Key words: mentoring, mentor, intelligence quotients, emotional intelligence, mentee teacher.

В наших прежних исследованиях мы рассматривали педагогические взаимодействия в пространственной среде: переход из академического формата в цифровой, как фактор влияющий на развитие «самости» будущего педагога, на развитие его управленческих качеств, с применением научных основ менторинга. В данном исследовании мы решили рассмотреть различные факторы влияющие на управленческий потенциал руководителя дошкольной образовательной организацией [1, 2].

Этих факторы представлены следующим образом: факторы IQ (intelligence quotient – англ. «уровень интеллекта»), EQ (**emotional quotient** – англ. «**эмоциональный фактор**»), SQ (spirituelle quotient – англ. «духовный фактор»), влияющие на становление личности руководителя дошкольной образовательной организации как ментора.

Дошкольное образование, на сегодняшний день демонстрирует нам небывалый подъем в высококвалифицированных кадрах, которые в свою очередь продолжают повышать уровень взаимодействий в контексте преобразования качественных управленческих навыков: ментора и менти-педагогов.

Первые зачатки научных основ менторинга появились в 1990 годах – на уровне эксперимента стали применять элементы баддинга, шедоунга и популярного на сегодняшний день коучинга. В образовательной среде менторинг прочно закрепился в начале XXI века, когда его научные основы впервые применили в дошкольной образовательной организации [3].

В результате проведенного в Соединенных Штатах Америки эксперимента руководители образовательных организаций признались, что

самым сложным оказался отказ от привычного поиска «виноватых» в чем-либо сотрудников. Педагоги и специалисты образовательных организаций признались, что сомнение в собственных силах практически исчезает, когда руководитель прекращает «обвинять» и «пугать» в процессе деятельности образовательной организации.

Проведенные исследования в Казанском федеральном университете позволяют сделать вывод, что в процессе применения нижеприведенных упражнений педагогам была предоставлена возможность критически осмыслить два случая:

1. Каким типом лидера хотелось бы стать, если бы представилась такая возможность (self-presentation)?

2. С каким типом лидера хотелось бы работать, если было бы возможным выбирать (independent choice)?

Одним из основных присущих менторингу показателей является поддержка руководителя с высоким уровнем эмоционального коэффициента в области осознанного на пути достижения успеха дошкольной образовательной организацией.

Эмоциональный и духовный коэффициенты можно понимать как интеллект межличностного общения, как развитые личностные и социальные навыки. В процессе применения экспертного мнения было выявлено, что существуют следующие ключевые черты, присущие ментору: уверенность в себе, эмпатия, адаптивные навыки, желание преобразовывать окружающую действительность.

А также в более широком смысле все эти навыки можно отнести в самостоятельные группы (рис. 1).

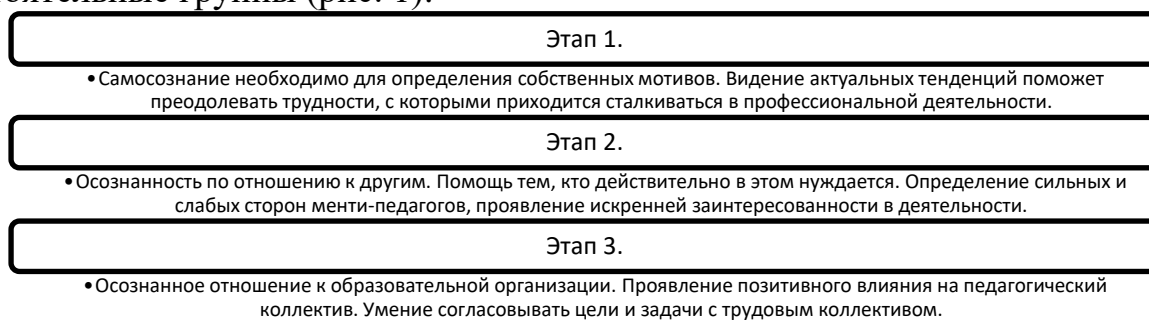


Рис. 1. Осознанность как основополагающий фактор развития ментора

Поскольку эмоциональный и духовный коэффициенты столь важны для успеха в процессе руководства педагогической деятельностью в детском саду, а менти-педагоги и система дошкольного образования – в целом должны готовить детей к жизни в социальном мире, отсутствие соответствующей подготовки у педагогов является весомым упущением для конкретной образовательной организации.

Из результатов исследования было выявлено, что тип ментора, который представляют себе большинство менти-педагогов в качестве будущего «Я», предполагал наличие 73 % эмоционального коэффициента (которые проявляются в развитии навыков «самости» (рис.2)), и лишь в 27 % - коэффициент интеллекта. Данное исследование позволило сделать вывод о том,

что людям с высоким уровнем EQ свойственны особые качества личности: они более «гибкие»: умеют принимать обстоятельства, в которых оказались, адаптируются в них гораздо быстрее, чем те, у кого IQ выше; умеют извлекать полезное для своей деятельности, а также более стрессоустойчивы и быстро мобилизуются при необходимости.

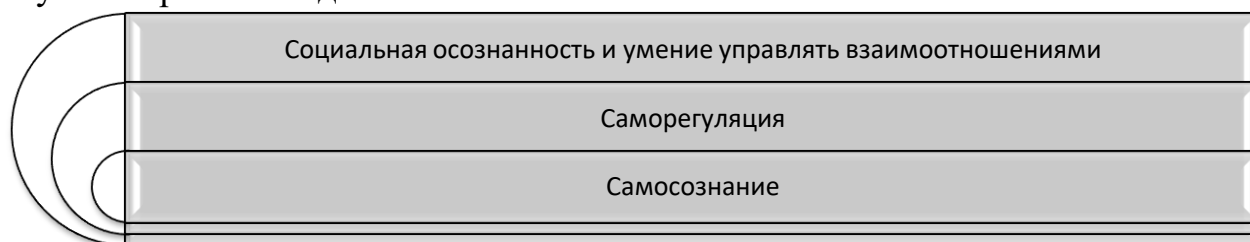


Рис. 2. Навыки «самости», выявленные экспертной группой (156 руководителей ДОО)

В результате внедрения научных основ менторинга в практику дошкольной образовательной организации можно достичь эффективного управления педагогическим составом. В процессе менторских взаимоотношений раскрываются новые возможности для повышения качества образования, определяются воздействия на деятельность и поведение менти-педагогов с применением не только интеллектуальной деятельности, но и эмоционального и духовного факторов. Высокий уровень лояльности ментора позволит создать благоприятную атмосферу в коллективе образовательной системы, инвестиция времени на менти-педагогов позволит развить умение к обратной связи [3, 4].

Огромное значение оказывают и интеллектуальный, и эмоциональный, и духовный коэффициенты. Именно они являются предопределяющими факторами в процессе руководства дошкольной образовательной организацией.

Таким образом, успешность менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

#### Список литературы

1. Габдулхаков В. Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Сборник тезисов по итогам профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы». Москва, 2019. № 6. С. 162–164.
2. Гарифуллина А.М. Фокус роста в менторинге: профессиональные компетенции руководителя дошкольной образовательной организации / А.М.Гарифуллина // Новосибирск: Профессиональное образование в современном мире, 2021;11(3):126-134. <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-12>
3. Гарифуллина А. М. Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 1. С. 171–176.

4. Genao, S. (2016). Culturally responsive pedagogy: Reflections on mentoring by educational leadership candidates. *Issues in Educational Research* (Scopus database), 26(3), 431–445. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeip3801> (дата обращения 22.12.2021).

УДК 373.3

**О.Ю. Дедова, И.М. Коробова,**  
*(Россия, Нижний Новгород)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматриваются вопросы организации коммуникативной деятельности учащихся начальных классов с использованием ИКТ-технологий в процессе реализации проектов на уроках окружающего мира. Авторы описывают проекты, в которых продуктом деятельности младших школьников является совместная презентация. Приводится пример работы над проектом «Путешествие по Санкт-Петербургу».

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, ИКТ-технологии, младшие школьники, проектная деятельность, окружающий мир.

**O.Yu. Dedova, I.M. Korobova,**  
*(Russia, Nizhny Novgorod)*

### **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ICT TECHNOLOGIES**

The article deals with the organization of the communicative activity of primary school students using ICT technologies in the process of implementing projects in the lessons of the world around. The authors describe projects in which the product of the activity of younger students is a joint presentation. An example of work on the project "Journey through St. Petersburg" is given.

Key words: communicative competence, ICT technologies, junior schoolchildren, project activities, the world around.

«Научить человека жить в информационном мире –  
важнейшая задача современной школы»  
А.П. Семёнов

Сегодня информационно-компьютерные технологии стали неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Интернет-коммуникация

становится новой формой речевого общения. Работа с информацией – один из планируемых результатов образования в соответствии с обновленными ФГОС НОО [5]. Поэтому для образования в начальной школе одной из приоритетных становится задача подготовки детей к овладению современными компьютерными технологиями и умением применять информацию для дальнейшего самообразования. Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) изменяют процесс организации обучения, формируют у учащихся системное мышление, коммуникативные способности, помогают более широко познавать окружающий мир.

Одним из девяти национальных федеральных проектов образования до 2024 года является «Цифровая образовательная среда». Он включает в себя оцифровку школьного документооборота и создание «Российской электронной школы» (виртуальных музеев, электронных библиотек, 3D-лабораторий) [8].

Интерактивные карты (географические и исторические), иллюстрации и фотографии объектов природы и исторических памятников схемы, таблицы, кроссворды, аудио и видеоматериалы, работа с электронным микроскопом на уроках окружающего мира помогает ребёнку в удобной и доступной форме представить учебный материал.

Современные информационные технологии удобно использовать при организации проектной деятельности учащихся. Иногда ребёнку трудно выполнить какое-либо задание, а в совместной работе это возможно, причем ему необходимо прикладывать самостоятельно усилия для достижения общего результата. В проектной деятельности обязательно наличие проблемы, которая требует исследования и решения, которое может проводиться учащимися как индивидуально, так в парах или в группах в течение урока или более продолжительного отрезка времени [7].

Проектная технология – это одна из личностно-ориентированных технологий, основой которой является формирование УУД у учащихся [1, 2]. Метод проектов позволяет учащимся самостоятельно освоить учебный материал, провести исследование и получить конкретный результат в виде конкретного продукта (совместной презентации, альбома или сборника работ, видеофильма).

При организации проектной деятельности учащихся с использованием ИКТ на уроках окружающего мира предлагаем использовать различные интернет сервисы и программы на разных этапах реализации проекта:

- составление ментальных карт при определении проблемы, целей и задач исследования, выдвижение гипотезы и составлении плана решения, при выборе методов исследования можно использовать программы: [bubbl.us](http://bubbl.us), [mindomo](http://mindomo.com), [mindmeister](http://mindmeister.com), [popplet](http://popplet.com);

- матрицу «Принятия решений» для проведения сбора и анализа полученных данных в результате исследования удобно использовать доску Padlet

- при оформлении результатов исследования или подведении итогов, удобно составлять таблицы, презентации, фото и видео альбомы на сервисе



Google, онлайн генератора «Облакослов.рф», генератора пазлов онлайн, генератора кроссвордов, сервиса LearningApps [6, 8].

Выбор тем проектов по окружающему миру может быть различным: тема может предложена учителем по учебному материалу, но обязательно нужно учитывать интересы и способности детей, либо темы проектов могут быть предложены самими учащимися.

В данной работе можно привести пример использования ИКТ при организации проекта «Путешествуем по Санкт-Петербургу» по окружающему миру во 2 классе по теме «Города России».

Учащиеся делятся на группы самостоятельно. Каждая группа получает задание представить несколько достопримечательностей Санкт-Петербурга. Во время совместных исследований учащиеся отвечают на основополагающий и проблемные вопросы, научатся самостоятельно или с минимальной помощью взрослых пользоваться необходимыми информационными Интернет-ресурсами.

В результат работы над проектом учащиеся должны получить информацию по теме «Достопримечательности Санкт-Петербурга», научиться безопасно пользоваться информацией поисковых служб Интернета, оформлять результаты своего труда в совместной Google презентации, представлять свою работу одноклассникам, учителю, составлять ментальную карту и маршрут виртуальной экскурсии по итогам заключительного урока.

Участники проекта расширят свой кругозор, приобретут коммуникативный и социальный опыт, получат возможность реальной деятельности. В ходе реализации проекта у них будут формироваться информационно-коммуникативные компетенции: им необходимо актуализировать цель деятельности, распределять работу, договариваться, выполнять разные роли в группе.

Осуществление проекта позволит также решить задачи воспитания активной жизненной позиции ребят, формирования понимания исторической значимости Санкт-Петербурга для будущих поколений.

Вопросы для исследования в ходе проекта «Путешествие по Санкт-Петербургу»:

- Что означает выражение «культурная столица»?
- Почему Санкт-Петербург называют «культурной столицей России»?
- Какие достопримечательности можно посетить в этом городе?
- Как построить маршрут экскурсии по городу Санкт-Петербургу?

Вопросы для безопасной работы в сети Интернет:

- Какие правила безопасной работы в сети Интернет надо соблюдать?
- Какие браузеры лучше использовать детям для получения информации?

Вопросы для совместной продуктивной работы:

- Какие правила работы в группе надо соблюдать?
- Какие правила надо помнить при составлении совместной презентации?

Включение младших школьников в проектную деятельность с использованием ИКТ учит их общаться, думать, размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует у них адекватную самооценку [3, 4].

Из вышесказанного видно, что знания усваиваются школьниками лучше при использовании информационных технологий. Работая совместно над проектом учащиеся понимают, что во многих жизненных ситуациях существует несколько вариантов, а не один. Во время защиты проекта, обучающиеся стараются выстраивать свое выступление так, чтобы оно было максимально интересным, точным и логичным, что развивает, помимо мышления и культуру речи. Также в своей практике мы используем и участие в сетевых образовательных проектах. Здесь привлекаются и родители.

Проектная деятельность с использованием средств ИКТ является эффективным способом формирования познавательных и регулятивных УУД, общей личностной культуры младших школьников, в том числе коммуникативной. Это помогает вовлекать в процесс обучения и воспитания всех участников образовательного процесса.

### Список литературы

1. Дедова О.Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): автореф дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012.

2. Дедова О.Ю., Минаева Е.В. Гуманистическая направленность педагога и ее развитие в свете введения профессионального стандарта // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 95-101.

3. Пичугин С.С. Дистанционное обучение на уровне начального общего образования: опыт организации, проблемы и решения // Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа: ИРО РБ, 2020. С. 376-380.

4. Пичугин С.С. Организация дистанционного обучения младших школьников: гайд учителя начальных классов сквозь призму цифровой дидактики // Инструменты и ресурсы открытого образования и дистанционного обучения на русском языке / под ред. М.М. Шалашовой, Н.Н. Шевелёвой. М.: «ПАРАДИГМА», 2020. С. 136-142.

5. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования"(Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100). (дата обращения 5.01.2018). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/wp-tent/uploads/2021/07/D0%A4%D0%932-316.docx> (дата обращения: 07.11.2021).

6. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт, 2010. 84 с.

7. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 224 с.

8. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011.

УДК 159.99

**А.В. Ефремова, Н.В. Басалаева**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ПРОЯВЛЕНИЕ МАКИАВЕЛЛИЗМА У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В статье рассматривается проявление макиавеллизма у студентов в образовательном пространстве. Авторы проанализировали особенности людей с высоким и низким уровнем макиавеллизма. Произведен анализ качественных признаков поведенческих проявлений макиавеллизма, стилевые особенности мужского и женского манипулирования. Представлены результаты экспериментального исследования склонности к манипулятивному поведению (макиавеллизму) у студентов, которые проживают в большом и малом городе. Обобщая результаты исследования, авторы пришли к выводу, что макиавеллизм как стратегия поведения более присуща юношам, чем девушкам. Также результаты исследования показали, что высокий уровень макиавеллизма в большей степени свойствен юношам и девушкам из крупного города, низкий уровень макиавеллизма преобладает у испытуемых малого города.

Ключевые слова: студенты, макиавеллизм, макиавеллист, манипулирование, манипуляция.

**A.V. Efremova, N.V. Basalaeva**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **THE MANIFESTATION OF MACHIAVELLIANISM AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE**

The article examines the manifestation of Machiavellianism among students in the educational space. The authors analyzed the characteristics of people with high and low levels of Machiavellianism. Also, the analysis of qualitative signs of behavioral manifestations of Machiavellianism, stylistic features of male and female manipulation. The results of an experimental study of the propensity for manipulative behavior (Machiavellianism) among students who live in large and small cities are presented. Summarizing the results of the study, the authors came to the conclusion that Machiavellianism as a strategy of behavior is more inherent in boys than girls. Also, the results of the study showed that a high level of Machiavellianism is more

characteristic of boys and girls from a large city, a low level of Machiavellianism prevails in the subjects of a small city.

Key words: students, machiavellianism, machiavellian, manipulate, manipulation.

В современных условиях развития общества проблема манипуляции является достаточно распространенной, она проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека. При воздействии умелого манипулятора, мы перестаем думать критично и мыслим навязанными стереотипами. Для нас интерес представляет проблема манипуляции студентов. Ежедневно у студентов происходит большое количество кратковременных контактов. По причине складывающихся обстоятельств и в связи с личностными особенностями студенты прибегают к манипулятивным формам воздействия. Примером использования студентами манипуляции в образовательном пространстве может послужить проверка знаний преподавателями. Также можно наблюдать, как студенты становятся жертвами манипуляции как со стороны педагогов, так и со стороны своих одногруппников.

В истории европейской культуры категория «манипуляция» неразрывно связана с понятием «макиавеллизм», во многих исследованиях эти понятия бессистемно чередуются. Макиавеллизм как научное явление широко распространен в зарубежных психологических исследованиях, но мало используется в отечественной психологии.

Макиавеллизм зарубежными психологами определяется как манипулирование тонкими, не физически агрессивными способами, такими как лесть, обман, подкуп или запугивание [3]; как стратегия социального поведения с использованием манипуляции. Макиавеллизм является количественной характеристикой [4].

Американский ученый Давид Уилсон со своими коллегами обнаружили тенденцию изменения оценок макиавеллизма с возрастом. Они утверждают, что с подросткового возраста до поздней юности уровень макиавеллизма растет, а затем начинает снижаться [4]. Манипуляция является эффективной в кратковременных контактах, которые не влекут за собой близких человеческих отношений, тесных связей. Примером может послужить общение студента с профессором при сдаче экзамена. С возрастом у большинства людей сокращаются количество кратковременных контактов. Также сужается круг близких знакомых, которыми по понятным причинам нельзя длительное время безнаказанно манипулировать. Степень выраженности поведенческих проявлений макиавеллизма непосредственно зависит от «психологической дистанции» между субъектами общения [2].

Следовательно, для студентов макиавеллизм более свойствен, они чаще используют манипуляцию, так как макиавеллизм в юношеском возрасте достигает своего пика, в жизни присутствует большое количество кратковременных контактов с психологически менее близкими людьми, по

отношению к членам семьи и друзьям они реже прибегают к манипулятивному воздействию.

С целью изучения личностных особенностей студентов с разным уровнем макиавеллизма проведено эмпирическое исследование. В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Мак-шкала-IV», разработанный Ричардом Кристи и Флоренс Грей в апробации Виктора Знакова.

Участниками исследования стали студенты из малого города (г. Лесосибирск) в количестве 35 человек, из которых 11 юношей и 24 девушек. Студенты из большого города (г. Красноярск) в количестве 27 человек, из которых 10 юношей и 17 девушек.

Использование опросника продемонстрировало нам, что вне зависимости от численности населения города юноши превосходят девушек по высокому уровню макиавеллизма, а именно: у 18 % юношей малого города и у 30% юношей крупного города выявлен высокий уровень. Для девушек из малого города высокий уровень не характерен, но отмечается у 18 % девушек из крупного города. Личности с высоким уровнем макиавеллизма считаются более целеустремленными и конкурентоспособными, в межличностном общении кажутся более притягательными. Хорошо понимают психологические особенности своего собеседника, без труда выявляют слабости, которыми можно воспользоваться. Макиавеллист в коммуникативных ситуациях старается себя показать с наилучшей стороны, хорошо скрывает свои отрицательные качества [1]. Макиавеллизм рассматривался как фактор лидерского поведения, авторы в своих работах идеализировали его, на данный момент такой тенденции не наблюдается.

У подавляющего большинства испытуемых выявлен средний уровень макиавеллизма: в женской выборке малого города частота встречаемости составила 71 %, большого города – 76 %. В то время как у 55 % юношей малого города и у 60 % юношей крупного города выявлен средний уровень макиавеллизма. Самостоятельность – основная ценность респондентов со средним уровнем макиавеллизма.

Рассмотрим анализ распределения низкого уровня макиавеллизма: у 29,2 % девушек из малого города и у 6 % девушек крупного города он выявлен. В мужской выборке малого города частота встречаемости составила 29 %, крупного города – 10 %. Неманипулятивное поведение оценивается как слабость, социальная некомпетентность, неумение добиться своего, трусливость.

Результаты нашего исследования в целом соответствуют данным западных и отечественных психологов: в большинстве исследований макиавеллизма обнаружено, что оценки по Мак-шкале в среднем ниже у женщин, чем у мужчин. Например, Виктор Знаков в своем исследовании выявил, что у мужчин показатели макиавеллизма выше, чем у женщин [1]. В своих работах западные психологи отмечают, что для девушек свойственно быть покорными, уступчивыми, реже прибегать к манипуляции. Однако

покорность и уступчивость может использоваться ими в манипулятивных целях [3].

Резюмируя все вышеописанное, мы заключаем, что макиавеллизм как стратегия поведения более присуща юношам, чем девушкам. Также результаты исследования показали, что высокий уровень макиавеллизма в большей степени свойствен юношам и девушкам из крупного города, низкий уровень макиавеллизма преобладает у испытуемых малого города. В образовательном пространстве важно уметь анализировать информацию, сохранять критичность сознания, но при воздействии умелого манипулятора мы не можем делать это в полной мере или вовсе. Чтобы суметь предотвратить ситуации манипуляции в образовательном пространстве, необходимо своевременное распознавание тенденции личности к макиавеллизму, а также знать личностные особенности, которые способствуют ей.

### Список литературы

1. Знаков, В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
2. Купрейченко А. Б. Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у предпринимателей и менеджеров): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 2001. 185 с.
3. Ames, M. Machiavellianism and women's grade point averages // Psychological Reports. 1979. № 1. P. 223–228.
4. Wilson D.S., Near D., Miller R. R. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin. 1996. № 2. P. 285–299.

УДК 373.3

**З.У. Колокольникова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ЯЗЫКОМ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема формирования профессионального языка будущего педагога. В исследовании выделены основные понятия, проведен анализ изученности проблемы, охарактеризованы основные способы формирования умений и навыков овладения профессиональным языком педагога у студентов педвуза.

Ключевые слова: язык, профессиональный язык, формирование профессионального языка педагога.

**Z.U. Kolokolnikova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE SKILLS IN THE FUTURE TEACHER AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING**

The article deals with the problem of formation of the professional language of the future teacher. The study highlights the basic concepts, analyzes the study of the problem, characterizes the main ways of forming the skills and abilities of mastering the professional language of the teacher among students of the pedagogical university

Key words: language, professional language, formation of a professional language of a teacher.

**Актуальность.** Формирование профессиональной педагогической культуры является одной из актуальных проблем подготовки современного педагога. Важность и значимость этой проблемы отмечены в Профессиональном стандарте педагога (2012). Любая профессиональная деятельность реализуется через профессиональный язык, владение которым является частью профессиональной культуры, в частности педагогической. В педагогических исследованиях профессиональный язык рассматривается как часть субкультуры педагога. В исследованиях, посвященных изучению языковой картины мира (ЯКМ), отмечается, что профессиональный язык понимается как социолект (социальный диалект - форма существования общенародного языка, функционально закрепленная за определенной социально-профессиональной группой).

**Постановка проблемы.** В формировании профессионального языка педагога можно выделить несколько аспектов, и с позиции педагогической науки интерес представляет исследование способов и технологий формирования умений и навыков владения профессиональным языком, формирование опыта использования профессионального языка на этапе профессионального обучения педагога и на этапе профессиональной деятельности.

При анализе изученности проблемы формирования профессионального языка нами были обнаружены исследования М.В. Казачковой (2008), А.А. Караевой (2017), А.И. Колоколовой (2020), Л.Н. Лубожевой (2006, 2010), З.Р. Палютиной (2020), Л.В. Прибытовой (2005), В.С. Семенова (2020), О.Н. Федяниной (2019); в которых отражены лингвистические аспекты профессионального языка и профессиональной лексики на примере таких профессиональных языков, как язык шахтеров, язык экономистов, язык инженера-строителя, язык спортсмена, язык юриста, язык авиации, язык театра и др. Значительное число исследований посвящено изучению профессионального общения как части профессиональной деятельности. В педагогических исследованиях отражены такие аспекты формирования профессионального языка, как формирование языковой компетентности,

профессиональной компетентности, профессиональной коммуникации (В.И. Аннушкин (2010), Е.В. Боровкова (2008), Э.И. Соловцова (2012) и др.). Стоит отметить недостаточное количество исследований, посвященных проблеме формирования профессионального языка педагога на различных ступенях его становления.

В качестве основного понятия в нашем исследовании выступает «формирование профессионального языка педагога». Обратимся к словарю М. Кордуэлла, в котором язык определен как «общепринятый набор символов или жестов, позволяющий нам передавать информацию и общаться с другими членами своей культуры, разговаривающими на том же языке» [1, с. 407]. Под профессиональным языком педагога мы будем понимать в первую очередь набор символов (устная речь и письменный текст), позволяющий передавать информацию и общаться с представителями педагогического сообщества (носителями педагогической культуры), владеющими этим языком. Процесс целенаправленного овладения профессиональным языком педагога мы будем называть формированием профессионального языка педагога и понимать под ним субъект-субъектное взаимодействие носителей профессионального языка (или носителя языка с будущим носителем). В нашей статье мы рассмотрим способы формирования профессионального языка педагога на этапе профессионального образования. Нужно отметить, что помимо устного профессионального языка педагога можно говорить о формировании невербальных форм профессионального языка, но этот аспект требует специального исследования и размышления.

На этапе профессионального образования в педколледже и педвузе при формировании профессионального языка педагога используется целый спектр методов и приемов с учетом основных речевых умений (слушание, понимание, говорение, чтение профессиональной литературы, перевод на профессиональный язык и перевод с профессионального языка).

Коротко охарактеризуем основные методы и приемы формирования профессионального языка педагога.

Для формирования умений понимания профессионального языка педагога чаще всего используются такие методы, как работа с тезаурусом педагогической науки. Для этого используются приемы составления глоссария, работа со словарем и нормативно-правовыми документами в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПОО и др.), составление и заполнение сравнительных матриц. Основными понятиями, составляющими ядро тезауруса педагогической науки, выступают «воспитание», «обучение», «образование», «развитие» и «формирование». В статье 2 ФЗ «Об образовании в РФ» приведены основные понятия, что позволяет определить общее терминологическое поле профессионального языка, используемого в педагогической деятельности. Овладение умением понимания профессионального языка педагога является основой для остальных умений, в частности слушания и говорения, перевода.



Для формирования умений говорения на профессиональном языке педагога чаще всего используются дискуссионные методы, дидактические и деловые игры, решение педагогических задач и кейс-метод, исследовательские и проектные методы, защита проектов и защита проведенных исследований. Особняком стоят методы формирования умений задавать вопросы и отвечать на вопросы, используя профессиональный язык педагога.

Для формирования навыка письменного профессионального языка используются такие методы, как написание эссе и рефлексивных отчетов, составление фотографий урока, составление конспектов и технологических карт уроков и воспитательных мероприятий, разработка программ профессиональной деятельности, подготовка текстов статей, оформление результатов исследований и отчетов, оформление профессиональной документации и деловой корреспонденции (отчеты, журналы, характеристики и др.).

Нужно отметить, что существуют формы работы с будущими педагогами, которые комплексно формируют навыки владения профессиональным языком у будущего педагога: научные конференции, конференции по итогам практики, предметные олимпиады (олимпиада по педагогике), предметные недели (Неделя педагогике), фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства («Учитель, которого ждут!»), чемпионаты по деловым педагогическим играм, кейс-чемпионаты и др.

Таким образом, мы можем отметить, что проблема формирования профессионального языка педагога представляет собой малоизученную междисциплинарную проблему, которая представляет интерес для лингвистики, педагогики, психологии и других наук. В педагогической науке накоплен значительный арсенал способов формирования профессионального языка педагога, который ждет своего исследователя.

### **Список литературы**

1. Кордуэлл М. Психология. А – Я. Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.

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

## **КИНО КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью проведения коррекционной работы в связи с увеличением числа подростков из группы риска. В этой статье мы рассмотрим ресурс кинопедагогике для успешной профилактики и коррекции нарушений коммуникативных умений у подростков группы риска. Новизна исследовательской работы заключается в составлении кинолектория для профилактической работы с подростками. Статья может быть интересна для педагогов, работающих с подростками группы риска и их родителями.

Ключевые слова: кинопедагогика, кино, девиантное поведение, подростки.

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

## **CINEMA AS A TOOL FOR CORRECTION OF COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS AT RISK**

The relevance of the study is due to the need for corrective work in connection with the increase in the number of adolescents at risk. In this article, we will consider the resource of cinema pedagogy for the successful prevention and correction of communication skills disorders in adolescents at risk. The novelty of the research work lies in the compilation of a film lecture hall for preventive work with adolescents. The article may be of interest to teachers working with adolescents at risk and their parents.

Keywords: cinema pedagogy, cinema, deviant behavior, teenagers

Профилактика и коррекция нарушений коммуникативных умений у подростков группы риска интересовала педагогов и психологов нашей страны уже давно. Понятие «дети группы риска» было введено В.М. Астаповым. Под «группой риска» автор понимает тех детей, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Эта категория детей в силу определенных обстоятельств своей жизни более подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, чем другие категории. [1, с. 233]. Такие группы имеют проблемы в коммуникативной сфере. В обществе появился запрос на профилактику и коррекцию коммуникативных нарушений у подростков группы риска.

Инструментом для проведения необходимой коррекции стал ресурс кинопедагогики. Профессионал в области кинопедагогики называется кинолектором или кинопедагогом. Кино используется при организации бесед и лекций для девиантных подростков. Существует определенный перечень правил и инструкций по организации и проведению таких встреч для кинопедагога. Примерами таких правил являются заблаговременный просмотр фильма, затем составление монтажного листа или порядка чередования сюжетов; формулировка тезисов для начала беседы, просмотр фрагмента со зрителями (фрагмент должен длиться не более 15 минут). Кинолектору рекомендуется чередовать фрагменты фильма с обсуждением просмотренного. При необходимости можно останавливать кинокартину и давать необходимые объяснения. В программу просмотра обычно включали хронику, документальное и игровое кино. Технология кинопедагогики остается актуальной и по сей день. Появляются онлайн-кинотеатры с «осмысленным просмотром», тестированиями и последующим анализом просмотренного.

Актуальность проблемы применения кинопедагогики как инструмента коррекции коммуникативных умений у подростков группы риска подтверждается исследованиями М.Н. Жукова, А.С. Михашиной, О.С. Осиповой, В.А. Пятунина, Е.В. Роголевой, В.Г. Степанова, Л.О. Тимошенко, А.Ю. Чекуровой, А.В. Шапочкина, В.В. Шипилиной и др. В своих работах они анализируют степень положительного влияния современной кинопедагогики на подростков из группы риска.

Несмотря на указанные усилия со стороны выдающихся педагогов и психологов мы можем отметить недостаточность исследований, изучающих кинолекторий, применяемый в работе с подростками группы риска. Отсутствуют списки фильмов, рекомендованных для использования на занятии. Также мы отмечаем необходимость разделения фильмов на категории в зависимости от навыков эффективной коммуникации: умение слушать, гибкость и способность искать компромиссы, эмпатия, контроль над эмоциональным напряжением, способность разрядить напряжение.

Анализ литературы и актуальных исследований показывает эффективность кинопедагогики в профилактике и коррекции проблем коммуникативной сферы подростка. Кинолекторий может являться вспомогательным инструментом в работе педагога, психолога или самого родителя. Стоит учитывать не только возрастные особенности ребёнка, но и его интересы, направленность тех видеосюжетов, которые вы хотите привести в пример или ставите как тему для обсуждения. Можно выделить необходимость соблюдения некоторых приемов при подготовке к занятию или беседе [2, с. 460].

В ходе нашего исследования мы составили таблицу, в которой представлен список рекомендованных фильмов для изучения кинолектором. Фильмы подобраны согласно интересам детей подросткового возраста. Подбор фильмов основан на проведенном нами анкетировании, в котором приняли участие 34 человека. Согласно результатам анкетирования, нами замечено увеличение количества отечественных кинокартин в списке любимых фильмов

у представителей юношеской группы. В свою очередь подростковая группа отдала своё предпочтение зарубежным фильмам. В таблице прописаны рекомендации по организации и проведении таких занятий, а также описаны приёмы, благодаря которым кинопедагог может эффективнее проводить сеансы «осмысленных просмотров».

Таблица 1. Список фильмов и рекомендации по организации профилактики коммуникативных нарушений подростков группы риска

Список фильмов, рекомендованный кинолектору для работы с подростками группы риска по формированию эффективных навыков коммуникации	Список фильмов	Рекомендации и приёмы
Умения слушать	Бен Икс (2007); Тысяча слов (2012); Новый Свет (2005); Остров смерти (2012); Последняя надежда (2005); Скафандр и бабочка (2007); Холоп (2019); Сотворившая чудо (1962); Адам (2009); Взлетная полоса (2010); Я хочу стать солдатом (2010); Китайская сказка (2011)	Использование эффекта «присутствия» в формировании способности подростка к восприятию и аргументированной оценке событий кинопроизведений; Развитие самостоятельности суждений и критического мышления подростка в процессе анализа фильмов; Установка на поиск подростками альтернативных стратегий
Способность искать компромиссы	Операция «Арго» (2012); Детство лидера (2015); Линкольн (2012); Родина (сериал 2011 – 2020); Карточный домик (2013); Мартовские иды (2011); Игра на понижение (2015); Счастливые число Слевина (2005)	выхода героев из негативных жизненных сценариев. (командное решение творческих задач); Варианты педагогического сопровождения просмотра и обсуждения фильмов (составление фильмографической
Эмпатия	«Человек дождя» (1988); «Гарри Поттер» (2001-2011); «Изгой» (2000); «Хатико: Самый верный друг» (2008); «1+1» (2011); «Интерстеллар» (2014); «Особенные» (2019)	справки, альбомов, написание писем героям, игры, разрешение проблемных ситуаций, комментарии событий, внесение изменений в финал и др.); Рекомендации по организации рефлексивных сессий с детьми по анализу киноматериала (игровое моделирование, педагогическое проектирование).

		Использовать способы по активизации интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-волевой сфер личности, воспитанников при работе с киноматериалом; Продуктивный характер деятельности подростков в выборе собственной стратегии поведения на основе осмысленного киноматериала; Установка на участие в социально-значимой деятельности (командное решение творческих задач)
Способность разрядить напряжение	Человек с Земли (2007); Идеальные незнакомцы (2015); Откровенное признание (2003); Гленгарри Глен Росс (1992); Десять (2002); Телефонная будка (2002); Резня (2011)	

Таким образом, возможности кинопедагогики обуславливают большой спектр применения. Использование давно известных технологий кинопедагогики позволяет эффективно проводить профилактические мероприятия. Кинопедагогика представляет собой целый комплекс косвенных методов взаимодействия в процессе обучения воспитания и развития. Организация обсуждения просмотренного фильма может служить и основанием для использования проективных методик диагностики личностных проблем ребенка, их профилактики и коррекции. Также мы считаем, что следует обратить внимание на ресурс кинопедагогики при обучении, развитии и воспитании.

### Список литературы

1. Астапов В. М. Обучение и воспитание детей «группы риска»: хрестоматия. М.: Институт практической психологии, 1996.
2. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018.
3. Тимошенко Л. О. Влияние современного кинематографа на нравственное воспитание подростков. М.: Молодой ученый, 2017. С. 106-108.

4. Чекурова А. Ю., Ковтун Т. Ю. Влияние современного кинематографа на девиантное поведение подростков. М.: Молодой ученый, 2018. С. 444-448.

УДК 378.1

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

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ДЕЛОВЫХ ИГР**

В статье рассматривается один из эффективных способов профессионального обучения, формирования навыков педагогической коммуникации через включение студентов педвуза в процесс проигрывания деловых игр. На основе проанализированных источников выявили основные приемы общения, необходимые для успешной педагогической коммуникации будущим педагогам.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, деловая игра, вербальные и невербальные приемы общения, приемы саморегуляции.

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

### **PREPARING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL COMMUNICATION USING BUSINESS GAMES**

The article discusses one of the most effective ways of learning, developing skills through the inclusion of students of a pedagogical university in the process of playing business games. Based on the analyzed sources, we have identified the main communication techniques necessary for successful pedagogical communication for future teachers.

Key words: pedagogical communication, business game, verbal and non-verbal methods of communication, methods of self-regulation.

Во всех направлениях подготовки будущих специалистов в ФГОС ВО 3++ обозначается важность овладения следующей универсальной компетенцией: «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [3]. Для педагогов особенно значимо владеть коммуникативными умениями, ведь они являются основным источником обучения детей, способствуют поддержанию грамотного взаимодействия с родителями детей и с детским и педагогическим коллективом. В процессе исследования по изучению сформированности коммуникативной

компетентности у студентов педагогического вуза Т.Н. Петрова получила следующие данные: 10 % студентов имеют уровень выше среднего сформированности коммуникативных умений, у 40 % студентов отмечается средний уровень и 50 % респондентов имеют низкий уровень [2]. Таким образом, возникает необходимость в новых методиках обучения по отработке навыков педагогического общения. Нами предлагается универсальный способ формирования автоматизированных навыков с помощью деловых игр.

В этой статье будут даны ответы на следующие вопросы: чем является коммуникация в педагогическом пространстве, что такое деловая игра (далее ДИ), определим основные черты и структуры построения ДИ, какие ДИ могут способствовать формированию коммуникативных умений у студентов педвуза на этапе профессионального обучения, каким инструментарием можно воспользоваться при диагностике коммуникативных умений.

Вопросами, касающимися педагогической коммуникации, занимались следующие исследователи: С. Л. Троянская, П. А. Хроменков, Н. В. Семенова. О методе включения деловых игр в образовательный процесс писали: З.У. Колокольникова, И. В. Отрещенко, Н. Д. Шафеева

Педагогическая коммуникация – это организация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений [5]. Без педагогической коммуникации невозможно было бы передавать знания молодому поколению, договариваться о сотрудничестве со своими коллегами, впрочем, не существовал бы педагогический процесс таким, каким мы его знаем. Объектом педагогической коммуникации является коммуникация и общение участников педагогического процесса: воспитателей и воспитуемых, педагогов и учеников, родителей и детей. А предметом педагогической коммуникации служит выявление закономерностей, вербальных и невербальных приемов, средств и педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса. Это широкий спектр проблем: от ораторского и актерского мастерства, жестов, поз, интонации до вопросов саморегуляции и педагогической техники, без овладения которыми деятельность педагога не может быть успешной [5]. Все вышеперечисленные умения возможно сформировать через деловую игру (ДИ). ДИ – метод имитации ситуаций, моделирующий профессиональную или иную деятельность путем игры, в которой участвуют различные субъекты, наделенные различной информацией, ролевыми функциями и действующие по заданным правилам [4].

Проанализировав различные источники, мы составили таблицу, в которой обозначили основные приемы и их компоненты, необходимые для реализации эффективной педагогической коммуникации. Под каждый компонент приема общения подобрали диагностику, определяющую степень сформированности тех или иных умений. Для формирования этих умений мы подобрали подходящие упражнения и деловые игры (табл. 1).

Таблица 1. Диагностики, упражнения и деловые игры для подготовки студентов к педагогической коммуникации

Приемы, необходимые для коммуникации	Компоненты приемов	Диагностики	Упражнения	Деловые игры
Владение невербальными приемами общения	1. Жестикуляция	Тест «Что говорят вам мимика и жесты?» (Т.Н. Оганесян)	«Пантомима» «Крокодил» «Зеркало»	«Индивидуальная беседа» «Родительское собрание» «Выступление» «Оцени состояние ребенка»
	2. Телодвижения	Насколько хорошо вы понимаете язык тела? (Р. Рональд)		
Владение вербальными приемами общения	1. Дикция	Расчет и измерение разборчивости речи (Н.Б. Покровский)	«Развитие дикции» (упражнения по системе Станиславского) «Определи тон»	Собеседование у директора школы» «Серьезный разговор с учащимся» «Родительское собрание» «Объяснение» «Педсовет» «Аттестация педагога»
	2. Интонация	Диагностика интонационной стороны речи (Е.А. Ларина)		
Владение приемами саморегуляции	1. Успокоение (устранение эмоциональной напряженности)	Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова, Е.В. Эйдман) Опросник «Саморегуляция» (А.К. Осницкий)	«Тряпичная кукла и солдат» «Божественная лоза» «Скручивания» «Диафрагмальная гимнастика»	«Многозадачность» «Вторая смена» «Трудная задача»
	2. Восстановления (ослабление проявлений утомления)			
	3. Активизация (повышение психофизиологической реактивности)			

Также в табл. 1 отражены упражнения, способствующие подготовке к проигрыванию деловых игр. Используются специальные упражнения, в которых будет формироваться база знаний, навыков и умений, необходимая для успешного проигрывания имитационной ситуации. Упражнения в большей степени носят познавательный характер, ведь с помощью них студент познает специфику того или иного вопроса, касающегося его профессиональной деятельности.

Обратим внимание, что для каждой деловой игры характерна определенная структура построения игры. В эту структура входят: педагогическая цель (задача), описание ситуации, определение ролей и их интересы, выражающиеся в решении игровой задачи [1]. Через принятия и



проживания студентами определенной роли, касающиеся в реализации педагогического процесса, происходит осознание своей будущей профессии.

Подводя итог всему вышесказанному, можем сделать вывод о том, что с помощью проигрывания имитационных профессиональных ситуаций, то есть деловой игры, у студента формируется основной план действий при различных ситуациях, профессиональные навыки общения со всеми участниками педагогического процесса. ДИ можно использовать как в учебной, так и во внеучебной деятельности студентов педвуза. Перед проигрыванием ДИ необходимо пройти подготовительный этап через игровые упражнения. По завершении ДИ рекомендуется организовать рефлексию. После проигрывания ДИ у студентов в качестве результата будут развиваться личностные качества, выстраиваться ориентиры на самовоспитание и саморазвитие будущего педагога-профессионала.

### Список литературы

1. Колокольникова З.У., Староверова М.В. Формирование невербальных коммуникативных умений у студентов педвуза посредством деловых игр // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2021. № 12(21). С. 127-132.

2. Петрова Т.Н. Изучение сформированности коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза // Молодой ученый. 2017. № 8(142). С. 295-298.

3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 839 от 24.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения /Информационно-правовой портал «Гарант». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400799271/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 12.04.2021).

4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.

5. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2011. 206 с.

УДК 37

**Н.В. Кулакова**  
(Россия, Красноярск)

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается актуальность формирования функциональной грамотности (ФГ) как планируемого результата обучения. Определены не

только условия, обеспечивающие эффективность данной работы, но и маркеры, отражающие степень готовности педагогов к развитию ФГ в учебном процессе. Обозначены умения, которые демонстрируют уровень развития компонентов ФГ, а также представлены примеры заданий, которые способствуют активизации обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, планируемый результат, УУД, обучение, обучающиеся.

**N.V. Kulakova**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **FUNCTIONAL LITERACY AS A PLANNED LEARNING OUTCOME**

The article discusses the relevance of the formation of functional literacy (FL) as a planned learning outcome. Not only the conditions that ensure the effectiveness of this work are determined, but also markers that reflect the degree of readiness of teachers for the development of FG in the educational process. The skills that demonstrate the level of development of the components of the FG are indicated, as well as examples of tasks that contribute to the activation of students.

Key words: functional literacy, planned result, UUD, training, students.

Парадигма личностно-ориентированного развивающего образования в России направлена на целостное развитие учащихся и на развитие компетентностей, которые формируются в деятельности [2; 3; 4; 5; 9].

В Указе Президента Российской Федерации отмечена необходимость сконцентрировать усилия профессионального педагогического сообщества на повышение эффективности российского образования [12] для того, чтобы российские школьники могли достойно представлять результаты обучения, участвуя в международных сравнительных исследованиях (МСИ).

Однако Рособрнадзор информирует об отмене запланированных мероприятий по участию Российской Федерации в международном сравнительном исследовании качества образования PISA в апреле 2022 года. Взамен указанного исследования в октябре 2022 года будет проведена Общероссийская оценка по модели PISA (2022-03-17 № 01-24/01-01).

Учитывая вышесказанное, на данный момент главной задачей становится разработка и апробация внутригосударственного инструментария и технологий, которые будут способствовать оценке сформированности функциональной грамотности (ФГ), которая рассматривается как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Чтобы обеспечить качественную подготовку учащихся к процедуре оценивания ФГ, необходимо создать следующие условия: деятельностный подход; предоставление возможности для получения опыта достижения цели; организацию групповой работы с высокой долей самостоятельности. При этом

в процессе подготовки необходимо использовать задания, которые должны содержать разные форматы представления информации; носить проблемный характер и описывать жизненную ситуацию, поставленную вне предметной области, но решаемую с помощью предметных знаний.

Учитывая актуальность проблемы, уже в начальной школе создаются условия, которые обеспечивают возможность формирования функциональной грамотности обучающихся. Также происходит процесс овладения младшими школьниками ключевыми компетенциями, необходимыми для дальнейшего успешного образования и взаимодействия с изменяющимся миром [13]. На уровне основного общего образования продолжается развитие этих компетенций не только для образования, но и ориентации в мире профессий [14].

Особое внимание фокусируется на шести направлениях функциональной грамотности: читательской грамотности [1; 6; 11], математической грамотности [7; 8], естественно-научной грамотности, финансовой грамотности [10], креативном мышлении и глобальных компетенциях.

Оценка креативного мышления позволит внести позитивные изменения в практику обучения и образовательную политику, поскольку привычка креативно мыслить помогает людям эффективно и грамотно отвечать на возникающие вызовы.

Глобальная компетентность в исследовании PISA определяется как многомерная способность, которая включает в себя компетенции: способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития.

Поскольку финансовая грамотность уже стала частью федеральных образовательных стандартов, то с нового учебного года элементы финграмотности будут преподавать в рамках некоторых обязательных школьных предметов, так как перед федеральным центром и регионами стоит задача: к 2024 году охватить 100 % учащихся образовательных организаций программами по финансовой грамотности (М. М. Котюков).

Способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественно-научными идеями отражают степень развития естественно-научной грамотности, которая включает в себя следующие умения: а) продемонстрировать знание/понимание понятий; в) работать с информацией, позволяющей аргументировать точку зрения; с) делать или оценивать выводы.

Математическая грамотность – это способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах.

Особая роль отводится формированию читательской грамотности, которая обеспечивает понимание и использование письменных текстов для

достижения целей читателя, расширения его знаний и возможностей, социализации. Цель обучения чтению в школе – научить школьников рациональным приемам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи:

Не вчитываются в формулировки заданий, правил и т.д.

Обведи номер глагола II спряжения.

- 1) исправля.т
- 2) утвержда.т
- 3) беспоко.тшь
- 4) умыва.т

На конце имени существительных женского рода в единственном числе после шипящих пишется мягкий знак: дочь□, мышь□, рожь□

Вывод Кости: У существительных женского рода мягкий знак после шипящих на конце слова пишется всегда, а у существительных мужского рода не пишется.

Работа Кости: много тучь, мало задачь.

15. Представь, что тебе нужно выполнить необычное задание: решить, нужно ли писать мягкий знак на конце «ровных» существительных:

- 1) ласковая \*\*\*\*\*ж\_\_\_ 4) сладкий \*\*\*\*\*ч\_\_\_
- 2) добрый \*\*\*\*\*ш\_\_\_ 5) усталый \*\*\*\*\*н\_\_\_
- 3) утренняя \*\*\*\*\*щ\_\_\_ 6) ледяная \*\*\*\*\*ш\_\_\_

Дополни рассуждения.

Я не знаю, какие это имена существительные, поэтому решить, писать или не писать мягкий знак \_\_\_\_\_ Я вижу, что в пяти случаях «зашифрованное» имя существительное \_\_\_\_\_. Я знаю, что мягкий знак после шипящих пишется у существительных женского рода в единственном числе. Определить род имени существительного \_\_\_\_\_, потому что в русском языке имена существительные согласуются в роде с именами существительными. Наверное, понятно, что в первом, третьем и шестом случаях писать мягкий знак, \_\_\_\_\_

Во втором и четвертом случае мягкий знак писать не надо. Определить, нужно ли писать мягкий знак в пятом случае, не могу, \_\_\_\_\_ (тюлень, конь), и есть имена существительные мужского рода, в которых после «н» мягкий знак не пишется (караван, т

Учитывая особенности работы с несплошными/сплошными текстами, необходимо формировать умения читать и понимать тексты разных типов/видов и использовать информацию для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач. В учебном процессе важно осознавать степень ответственности за результат проводимой работы, потому что неправильное обучение может привести к следующим проблемам.

1. Потеря интереса к чтению (причина: детям перестают читать).
2. Непонимание смысла текста (неправильно сформированный способ чтения).
3. Нарушение динамики развития (отсутствие индивидуального подхода).
4. Задержка понимания разных типов текста (преобладание чтения художественных текстов): а) ученики не могут выделить научную информацию, описание в научно-познавательных текстах; в) не могут вывести пункты алгоритма действия, используя текст-инструкцию; с) в учебном тексте затрудняются выделить учебную задачу; д) не могут оценить условия, позволяющие решить задачу по математике.

Отметим маркеры, отражающие степень готовности педагогов к развитию ФГ в учебном процессе: а) понимание основных понятий, связанных с ФГ; б) владение практиками формирования и оценки ФГ; с) умение использовать различные формы групповой работы.

Таким образом, создавая необходимые условия для формирования/развития всех направлений функциональной грамотности учащихся, педагогическое сообщество будет способствовать эффективности получаемых результатов.

## Список литературы

1. Бахор Т.А. Обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения // [Проблемы современного педагогического образования](#). 2019. № 64-4. С. 13-17.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
3. Емельянова И.Е. К вопросу об объекте межличностного конфликта в процессе его аналитики // [Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контекст. материалы международной конференции](#). Московский педагогический государственный университет. Москва, 2020. С. 159-163.
4. Кулакова Н.В. Роль лингвистических способностей в становлении функционально грамотной языковой личности // [Начальная школа](#), 2020. № 3. С. 22-27
5. Кулакова Н.В. Лингвистические способности – основа развития функционально грамотной языковой личности младшего школьника // [Герценовские чтения. Начальное образование](#). 2020.Т. 11.№2. С.137-142.
6. Лобанова О.Б., Шмульская Л.С., Арушанян К.А., Бондарчук С.К. Формирование читательской грамотности обучающихся на материале региональных текстов // [Перспективы науки](#). 2021. № 4(139). С. 45-47.
7. Пичугин С.С. Формирование функциональной грамотности на уроках математики // [Начальная школа](#). 2022. № 1. С. 38-46.
8. Пичугин С.С. Формирование математической функциональной грамотности младших школьников: превенция педагогического эпикфейла // [Непрерывное образование в контексте Будущего: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции](#). Москва, 2021. С. 184-190.
9. Пичугин С.С. Функциональная грамотность младших школьников: от образования знаний к образованию компетенций // [Проблемы и перспективы развития начального образования: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина](#). Нижний Новгород, 2021. С. 160-164.
10. Храмова Л.Н., Безруких Ю.А., Лобанова О.Б., Киргизова Е.В. Формирование финансовой грамотности обучающихся на основе региональных архивных текстов // [Глобальный научный потенциал](#). 2021. № 5 (122). С .54 -56.
11. Шмульская Л.С., Веккесер М.В., Зырянова О.Н., Лобанова О.Б. Формирование читательской грамотности у детей-мигрантов // [Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей](#). 2021. № 12 (21). С. 170-173.
12. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024

года" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://garant.ru> (дата обращения: 9.01.2022).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с. 3.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. 129 с.

УДК 371

**З. К. Левчук, С. Г. Туболец**  
(Беларусь, Витебск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СЕМАНТИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается процесс усвоения учащимися знаний на основе осмысленного усвоения изучаемого материала, понимая семантику математического языка.

Ключевые слова: математический язык, семантический и синтаксический аспекты языка, понимание математической информации.

**Z. K. Levchuk, S. G. Tubolets**  
(Belarus, Vitebsk)

### **FORMATION OF AN UNDERSTANDING OF THE SEMANTICS OF A MATHEMATICAL LANGUAGE**

The article examines the process of students' assimilation of knowledge on the basis of meaningful assimilation of the studied material, understanding the semantics of the mathematical language.

Keywords: mathematical language, semantic and syntactic aspects of language, understanding of mathematical information.

В настоящее время воспитание и обучение учащихся рассматривают в контексте процесса социализации человека. При этом процесс обучения предполагает действия, направленные на интеграцию ребёнка в общество, на освоение им комплекса социальных ролей. В связи с этим начальное обучение математике помогает развивать возможности учащихся, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, значимые для его социального окружения.

Одной из задач такого воспитания и обучения является формирование у младших школьников понимания семантики математического языка, так как математика – наука, которая оказывает значительное влияние на формирование и становление мировоззрения и мировосприятия человека. И от того, как учащийся поймет ее основы, будет во многом зависеть его дальнейшее развитие.

Главная задача обучения математике младших школьников – научить детей ориентироваться в предмете так, чтобы самостоятельно находить ответы на вопросы, которые возникают в социальном окружении, учить рассуждать, самостоятельно мыслить.

Математическая подготовка в школе предполагает усвоение учащимися программных знаний, формирование у них количественных, пространственных и временных представлений. А это возможно только при осознании изучаемого материала, понимания языка математики.

При этом математический язык имеет два аспекта: семантический и синтаксический. По этому поводу А. А. Столяр отмечал: «Семантика математического языка изучает отношения между языковыми образованиями и обозначаемыми ими объектами. Она рассматривает язык с точки зрения смысла, содержательного значения его выражений» [3, с. 215].

Но в школьном обучении часто встречается неправильное сочетание семантического и синтаксического подходов в развитии математической речи младших школьников, что и ведет лишь к формальному запоминанию отдельных слов и понятий без их понимания. В результате весь материал не осознается учащимися в полной мере, не применяется в их социальном опыте. Как отмечает педагог А. В. Усова: «... это касается собственно изучения математики, но это также справедливо и для изучения языка и других дисциплин, так как только ясное понимание преподаваемых понятий может помочь педагогу оценить те трудности, с которыми сталкивается ребенок, и те этапы, через которые он проходит» [4, с. 7]. А от того, как ученик усвоит семантику математического языка в начальной школе, будет зависеть, как он далее сможет изучать алгебру, геометрию, физику, химию и др. науки, применять знания в жизни.

При этом в социальном окружении человек редко пользуется отвлеченными математическими понятиями, чаще требуется применение знаний на практике. Например, сосчитать, сколько метров ткани нужно купить на пошив костюма; сколько краски, трубок обоев необходимо для ремонта помещений; сколько литров бензина залить в бак автомобиля, чтобы доехать до пункта назначения; сколько времени осталось до прихода поезда. Таким образом, в процессе социализации в рамках начального обучения математике, ученик имеет дело с величинами и единицами их измерения.

В естественных науках под величинами понимают определенные свойства физических тел. Поэтому в начальном курсе математики нет определения величин, а вся методика их изучения строится с помощью характеристики исходных свойств и измерения величин.

Вместе с тем хотя младшие школьники много работают с величинами, все же подлинного понятия о величинах они зачастую не получают. Причиной этого является недостаточное внимание учителей к формированию у учащихся понимания семантики математического языка, относящегося к разделу «Величины» в начальном курсе математики.

Следует отметить, что шестилетний ребенок употребляет от трех до семи тысяч слов, относящихся к его обыденной жизни. С приходом в школу лексический запас первоклассника значительно увеличивается за счет новых слов, терминов, понятий. Но последние не всегда понятны ребенку. И огромное значение в обеспечении успешности обучения в этот период играет то, насколько быстро и глубоко ребенок поймет их и осознает. В этой связи важный вывод сделан психологом Я. Л. Коломинским. В частности, он пишет: «Овладение словами, понятиями и их значениями позволяет шестилетнему ребенку применять обобщение в речи и развивает его мышление» [1, с. 36].

Шестилетний ребенок приходит в школу, обладая умением оценивать свойства и качества предметов по их цвету, форме, величине, весу. Умению различать свойства предметов он обучился по программе детского сада. В этом случае, как отмечает В.С. Мухина, «ребенок прибегает к использованию общепринятых сенсорных эталонов» [2, с. 98]. Как известно, выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений (формы, величины предметов и т. п.) называют сенсорными эталонами, которые используются в качестве образцов, мерок для установления и обозначения свойств и отношений между предметами и явлениями.

Исследование показывает, что для овладения общепринятыми эталонами, для обеспечения понимания учащимися семантики математического языка, относящегося к разделу «Величины» специально организуется учебная деятельность по обследованию предметов с помощью различных органов чувств; по обозначению отношений между предметами по величине с указанием, какое место занимает предмет в ряду других, разных по изучаемой величине. Затем, под руководством учителя, закрепляется слово-название величины, показывается необходимость введения единой мерки для ее измерения, обеспечивается чувственное восприятие основных единиц измерения величин и выполняются упражнения на применение полученных знаний в социальном окружении с подробным речевым сопровождением каждой умственной операции.

Вместе с тем ученики зачастую встречаются с трудностями в понимании данной темы. Анкетирование и выполнение контрольных заданий показывает, что некоторые ученики формально усваивают информацию, не различают единиц измерения одной величины и разных величин, затрудняются в применении математических знаний в социальном опыте.

Исследование показывает, что к серьезным недостаткам в усвоении понятий о величинах часто приводит неправильное сочетание в процессе их формирования наглядно-образного, словесно-теоретического и практически-



действенного компонентов мышления. Если, как отмечает А. В. Усова, в процессе формирования знаний учащихся «чрезмерно большое внимание уделять чувственно-конкретному восприятию и недооценивать роль словесно-теоретического обобщения, понятие оказывается скованным отдельными конкретными образами, оно не обобщается; если переоценивается роль словесно-теоретического обобщения и недооценивается при этом значение чувственно-конкретного восприятия и практически действенного мышления, понятие остается на уровне абстрактного, у учеников не вырабатывается умение оперировать понятием в решении различного рода задач» [5, с. 66].

Поэтому для объяснения ученикам смысла математических понятий и терминов при изучении величин целесообразно показывать практическое значение знаний по изучаемой теме, выполнять измерение и сравнение объектов из предметного окружения учащихся. Лучшему пониманию семантики математических понятий служат проблемные задания с использованием занимательного материала. Например, почему в мультфильме «48 попугаев» удав был разной длины? Поиск ответа на данный вопрос приводит учеников к выводу о необходимости введения единицы измерения длины – сантиметра.

Для осознания смысла единицы измерения емкости целесообразно продемонстрировать ученикам литровую банку, записать слово «литр» на доске, измерить емкость сосудов с водой, показав краткую запись новой единицы измерения при числе – 1 л. Далее, после практической работы по определению емкости различных сосудов, полезны задания вида:

- можем ли мы с помощью литровой банки отмерить полоску длиной 20 см?

- можем ли мы отмерить 1 кг пряников с помощью 1 л?

Ответы учащихся на подобные вопросы служат пониманию и осмыслению изучаемого материала.

При ознакомлении учащихся с единицей измерения массы – килограммом – обращается внимание учеников на то, что не обязательно масса большого предмета больше. Для этого взвешивается кусок пенопласта и маленький брусочек железа. Обращается внимание, что 1 кг – постоянная величина, это масса изделий из пенопласта, железа и др. материалов. Кроме того, проводится работа над написанием и произношением нового слова, над обозначением этой единицы измерения массы при числах.

Следует отметить, что при изучении всех величин делается упор на связь данного раздела с окружающим ребенка миром, чтобы ученик глубже и быстрее осознал и понял эту информацию.

Таким образом, организованная учебная деятельность младших школьников обеспечивает понимание семантики математического языка и осознанного применения полученных знаний в практической деятельности, что является необходимым условием интеграции личности в систему социальных отношений.

## Список литературы

1. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
2. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
3. Столяр А. А. Педагогика математики. Минск: Выш.шк., 1986. 315 с.
4. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. М.: Педагогика, 1985. 73 с.
5. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

УДК 159.9

**Ж.А. Левшунова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Развитие саморегуляции деятельности и поведения в школьном возрасте происходит под влиянием учебной деятельности, которая выступает основным механизмом ее формирования. В статье рассматриваются методы и способы развития саморегуляции обучающихся на уроках русского языка, основанные на специфике их преподавания и возрастных особенностях школьников.

Ключевые слова: обучающиеся, саморегуляция поведения, осознанная саморегуляция, развитие школьников на уроках

**Zh. A. Levshunova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF SELF- REGULATION OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

The development of self-regulation of activity and behavior at school age occurs under the influence of educational activity, which acts as the main mechanism of its formation. The article discusses methods and methods of developing self-regulation of students in Russian language lessons based on the specifics of their teaching and the age characteristics of schoolchildren.

Key words: students, self-regulation of behavior, conscious self-regulation, development of schoolchildren in the classroom

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего образования в основных требованиях в освоении образовательной программы обучающимися указывает на «способность действовать в условиях неопределенности», «планировать свое развитие», «умение оценивать свои действия», «способность обучающихся осознавать стрессовую ситуацию, оценивать происходящие изменения и их последствия; воспринимать стрессовую ситуацию как вызов, требующий контрмер; оценивать ситуацию стресса, корректировать принимаемые решения и действия; быть готовым действовать в отсутствие гарантий успеха», «самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи», «самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации» и т.п. [3]. Таким образом, целью образования можно назвать формирование самостоятельной личности, способной к самоконтролю, планированию, оценке результатов, способной к эффективной работе в условиях стресса.

Представленные требования актуализируют одну из важных возрастных особенностей школьников – формирование навыков саморегуляции поведения и деятельности.

Как отмечает В.А. Нагорная, существует противоречие между «необходимостью формирования умений и навыков саморегуляции ... в учебно-воспитательном процессе и неразработанностью этой проблемы в дидактике школы, неосвоенностью технологии организации учебной деятельности по данной проблеме ...» [2, с. 3].

Учебная деятельность выступает важнейшим механизмом ее формирования на разных этапах обучения. Как и все остальные виды деятельности, учебная обладает собственной структурой, которая включает в себя мотивацию, учебную задачу и учебные действия, контроль (переходящий в самоконтроль), оценку (переходящую в самооценку). Именно благодаря обучению в контексте реализации учебной деятельности и формируется саморегуляция поведения, способствующая в дальнейшем адаптации в различных ситуациях, постановке цели, планированию деятельности, коррекции поведения в зависимости от ситуации.

Рассмотрим технологии развития навыков саморегуляции в процессе учебной деятельности на примере уроков русского языка.

1. Формирование саморегуляции начинается уже с обучения орфографии [1]. Побуждая к самоконтролю на каждом этапе, школьнику предлагаются различные задания. Например, списывание, работа со словарями, самодиктант, комментированное письмо, поиск орфограмм в тексте и т.п.

2. Самостоятельная работа. Выполнение самостоятельной работы как на уроке, так и внеурочно ведет к осознанному целеполаганию, коррекции деятельности для обеспечения ее эффективности. Задания для самостоятельной работы необходимо формулировать так, чтобы от ученика требовалось внимание, волевые усилия, произвольность, самоконтроль, самооценка. И это должны быть задания, которые не выполнялись бы по шаблону, а основывались бы на ориентировке в новой ситуации.

3. Проверка проделанной работы по схеме учителя, самопроверка, выставление отметок за задание. Взаимопроверка.

4. Выполнение работ воспроизводящего характера, при которых ребенок использует различные способы запоминания.

5. Формирование умения у обучающихся ставить индивидуальную цель для решения общей учебной задачи и подбирать эффективные учебные действия для ее достижения. Очень важно проследить, чтобы школьник помнил о цели на протяжении всей деятельности и при этом контролировал ее выполнение.

6. Написание сочинений и изложений по предложенному учителем плану и без него. При этом решаются грамматические, речевые и орфографические задачи.

7. Исследовательская деятельность учит самостоятельности, формирует интерес, мотивацию, формирует представление о времени.

8. Обращение к пройденному, уже усвоенному материалу при изучении нового, нахождение между ними связи. В этом случае у ребенка формируется планирование и моделирование как компоненты саморегуляции.

9. Хорошим упражнением для развития саморегуляции является выполнение упражнения с проговариванием, которое развивает регулируемую функцию речи.

10. Очень хорошо в конце урока дать обучающемуся возможность самостоятельно провести рефлексивный анализ деятельности на уроке. Это дает возможность ребенку отследить ошибки, которые были совершены и наметить план их исправления.

11. Для развития самоконтроля хорошо использовать диктант «с постукиванием», когда учитель постукивает по столу при слове с орфограммой, выборочный диктант.

12. На формирование целеполагания направлены такие упражнения, которые связаны с определением задания к ним.

13. Для формирования контроля, анализа действий, навыков планирования можно использовать упражнения, связанные с нахождением определенных слов (например, выписать однокоренные слова или слова, не имеющие суффикса).

14. Написание сочинений, выполнение упражнений в ограниченное время или ограничение ответа определенным количеством строк, использование в сочинении только определенных частей речи или синтаксических конструкций. Подобные задания направлены на формирование чувства времени, самоконтроля, целеполагания, коррекции деятельности.

15. Проверка написания слов, предложений, работа по правилу и без него формируют самостоятельность, самоконтроль, планирование результатов.

16. Определение очередности выполнения заданий способствует развитию планирования.

Таким образом, уроки русского языка обладают широким рядом возможностей по формированию у обучающихся осознанной саморегуляции.

Этому способствуют различные задания и упражнения, предлагаемые школьной программой. Например такие, как: выделить в словах изученные орфограммы, написать сочинение по плану/без плана/с опорой на контрольные слова/с определенным количеством слов, делить текст на части, составление плана, подбор однокоренных слов, распределение слов по частям речи и др.

### Список литературы

1. Маркина М. С. Формирование навыков самоконтроля у младших школьников при обучении орфографии на уроках русского языка // Вестник магистратуры. 2019. № 4-4 (91). С. 7-9.

2. Нагорная В. В. Педагогические условия формирования саморегуляции у учащихся старших классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Курган: КГУ, 1999. 175 с.

3. ФГОС «Основное общее образование» // Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения 20.04.2022).

УДК 371

**Ж.А. Новоселова**  
(Россия, Лесосибирск)

### ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «КНИГА КЛАССА»

В статье рассматривается реализация технологии проектного обучения на уроках русского языка и литературы и во внеурочное время через издательский проект «Книга класса». В центре внимания – творческий процесс ученика, развитие навыков письменной речи, работа с текстом. Издательский проект – это еще и повышение уровня мотивации к обучению, так как индивидуальный подход способствует успеху ученика. Создавая собственный текст, школьник вырабатывает практические навыки грамотного письма, постигает законы построения текста с помощью разнообразных инструментов языка (фонетических, синтаксических, стилистических). Участники проекта проходят своеобразный путь от читателя до автора.

Ключевые слова: издательский проект, текст, развитие творческих способностей, речевое развитие, работа в команде, сотрудничество.

**J.A. Novoselova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **PUBLISHING PROJECT "BOOK OF THE CLASS"**

The article discusses the implementation of the technology of project-based learning in the lessons of the Russian language and literature and after school hours through the publishing project "Class Book". The focus is on the creative process of the student, the development of writing skills, working with text. The publishing project is also an increase in the level of motivation for learning, as an individual approach contributes to the success of the student. By creating his own text, the student develops practical skills of literate writing, comprehends the laws of text construction using a variety of language tools (phonetic, syntactic, stylistic). The participants of the project go through a peculiar way from the reader to the author.

Key words: publishing project, text, development of creative abilities, speech development, teamwork, cooperation.

Основная задача учителя русского языка и литературы – обеспечить речевое развитие ученика. Содержание уроков должно способствовать формированию языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Ключевым требованием ФГОС является также духовно-нравственное воспитание учащихся. Эта же задача стоит и перед классным руководителем. Надежным инструментом в реализации данных задач становится проектная деятельность (см. указание на это: [1]). Именно поэтому возникла идея издательского проекта «Книга класса». На наш взгляд, данный проект направлен на решение следующих проблем.

1. У большинства учеников возникают сложности с написанием даже небольшого текста. Эти трудности могут быть разного характера. У кого-то бедный словарный запас. Другие не могут правильно построить предложения. К сожалению, на уроках не хватает времени для совершенствования письменной речи и развития писательского мастерства.

2. Отсутствие умения работать в команде. Современные ученики чаще общаются в социальных сетях или имеют узкий круг общения. Отсюда возникает проблема: отсутствие сплоченности и чувства коллективной ответственности. Данный проект поможет каждому участнику стать частью общего дела.

3. Значимость проектной деятельности будет очевидна тогда, когда продукт проекта будет востребован, интересен другим людям. Ученику важно осознавать, что проделанная работа «оставит след» в истории школы. Чтобы решить эту проблему, решено в школьной библиотеке оформить авторскую полку. Правильно оформленная новая зона в библиотеке привлечет больше читателей, придаст индивидуальность библиотеке. Это будет новое пространство для комфортного чтения, для проведения учебных занятий различной направленности, для занятий кружков и студий.

Идея издательского проекта не нова (см., например, [2; 3; 4]). Но особенностью нашего проекта является то, что именно уроки литературы стали побудительной причиной появления книги класса. Также проект построен на партнерстве. А это значит, что в работе задействованы не только ученики, учитель-предметник, но и родители. Это обстоятельство наполняет работу особым содержанием: с одной стороны, книга станет для школьников этапом саморазвития, с другой – позволит родителям стать активными участниками образовательного процесса.

Данный проект, как и любой другой, имеет свои этапы реализации:

1-й этап: подготовительный

Коллективное обсуждение содержания книги.

2-й этап: основной

Индивидуальное создание собственного текста.

Редактирование написанного.

Подбор иллюстративного материала.

Оформление своей странички в общем сборнике.

Выпуск книги в электронном и бумажном вариантах.

3-й этап: заключительный

Анализ совместного выпуска.

Презентация книги родителям. Защита проекта «Книга класса» на различных мероприятиях школы и города.

Ежегодно создавалась одна классная книга. В 5 классе мы читали много книг о животных: Г. Троепольского «Белый Бим Черное Ухо», Сетона-Томпсона «Снап» и «Арно». Результатом стал сборник «Наши пушистые друзья», состоящий из рассказов о домашних животных.

Ученики осваивали: признаки художественного стиля; основные характеристики жанра «рассказ»; особенности таких типов речи, как описание, повествование; выразительные средства языка.

Самый трудоемкий этап – редактирование. Индивидуальная работа ученика с учителем русского языка включает в себя работу над словом, над построением предложения, над выбором выразительного средства.

Идея второго сборника пришла после изучения рассказа А. Куприна «Сапсан». А что если посмотреть на мир глазами кошки, попугая, собаки, хомяка? Что они видят? Как оценивают нас, людей? Что думают об окружающей жизни? Так возникла книга «Мир глазами...». Самым трудным этапом работы над книгой был процесс «перерождения» – попытаться чувствовать и мыслить по-звериному. Ученики продолжили углублять свои знания в области композиции жанра «рассказ». Эта книга в большей степени помогла развить воображение, творческое мышление. Особенностью книги стали рисунки: каждый ученик проиллюстрировал свой текст.

Каждый год на уроках литературы мы читаем о войне (Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке», А. Приставкин «Ночевала тучка золотая», К. Воробьев «Немец в валенках»), и в 7 классе мы написали книгу «Они сражались за Родину», посвященную нашим родственникам, воевавшим в годы

Великой Отечественной войны. Тип проекта: социальный. Отличительные черты проекта: активное участие родителей в поиске материала; работа с документами; создание статьи на основе документальных источников и исторических фактов; создание видеоролика; в ходе исследования впервые использованы такие методы работы, как поисковый, систематизация материала, метод опроса.

Такая работа, несомненно, содействует укреплению отношений в семье. В подготовку книги включились бабушки и дедушки, другие родственники. Некоторые семьи созванивались с родными из других городов, чтобы собрать больше материала, уточнить факты. Все занимались одним делом, узнали чуточку больше о себе, своих родных и близких. Сотрудничество детей и родителей, а также бабушек и дедушек дало возможность пообщаться нескольким поколениям в семьях, проявить интерес и уважение к старшему поколению, прикоснуться к семейной памяти. Также расширились представления об исторических событиях нашей страны. Ученики не только изучили семейные архивы, но и проанализировали базы данных интернет-сайтов: «Подвиг народа», «Память народа», «Бессмертный полк».

Уроки литературы подтолкнули нас к познанию собственного мира, своего Я, своих чувств и мыслей. Именно поэтому в 8 классе появилась книга «О самом главном...», где размышляем о дружбе, предательстве, любви, семье... Эта книга – сборник публицистических статей. Основой рассуждений стал личный опыт или истории из жизни других людей. Работая с текстом, ученики пополнили свой словарный запас, узнали о речевых штампах и способах их избежать, о смысловой роли пунктуационных знаков.

В течение четырех лет было написано 4 книги. Издательский проект развивает много навыков. Во-первых, пишущий человек постоянно работает над словом, учится редактировать тексты. Во-вторых, начинающий писатель старается больше читать, чтобы быть «в теме». В-третьих, юный автор начинает понимать, как вообще строится художественное произведение (композиция, сюжет, главные и второстепенные герои и т.д.). К тому же, сочиняя рассказ, развиваешь воображение, речь, фантазию, творческое мышление.

Учащиеся, рассказывая о своем проекте, учатся выступать перед аудиторией, публично защищать свою позицию; учатся аргументировать собственное мнение, коллективно обсуждать идеи и проблемы.

Сравнивая книги, можно увидеть, как изменился стиль работ, язык стал более выразительным, богатым, письменная речь качественнее. Тексты характеризуются логичностью изложения, связностью, разнообразием синтаксических конструкций. Да и количество участников проекта с каждым годом увеличивалось. Это говорит о его популярности и необходимости.

Кроме того, каждый участник получает наиболее полный и разносторонний опыт проектной деятельности на всех этапах. Развивается личная инициатива, ответственность, активность, самостоятельность. Групповой проект формирует навыки сотрудничества, умение проявлять



гибкость, видеть точку зрения другого и идти на компромисс ради общей цели; такие проекты способствуют сплочению группы.

Данная работа, безусловно, готовит учеников к экзаменационным сочинениям (ОГЭ по русскому языку, итоговое сочинение, ЕГЭ по русскому языку).

### Список литературы

1. Земсков Ю. П. Основы проектной деятельности : учебное пособие / Ю. П. Земсков, Е. В. Асмолова. Санкт-Петербург : Лань, 2020. 184 с.

2. Как сделать видео своими руками. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.movavi.ru/support/how-to/how-to-make-home-movies.html> (дата обращения 12.04.2022).

3. Охрименко, М. П. Учебный проект по литературе // Литература в школе. 2013. № 1. С. 41-42

4. Писательское мастерство – как научиться писать тексты правильно/ статья. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://4brain.ru/pismo/> (дата обращения 12.04.2022).

УДК 373. 378

**Е.В. Семенова**  
(Россия, Лесосибирск)

### ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ГДЕ ЕЕ ГРАНИЦЫ?

В статье рассматривается проблема цифровизации образования. Предпринята попытка выявить границы феномена, связанные с человеческим фактором. Выявлены требования, которые цифровизация образования предъявляет участникам образовательного процесса. Особое внимание уделено персонализации образования в новых условиях. Определены риски цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, участники образовательного процесса, персонализация образования

**E. V. Semenova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### NAME OF REPORT

The article deals with the problem of digitalization of education. An attempt is made to identify the boundaries of the phenomenon associated with the human factor. The requirements that the digitalization of education imposes on the participants of the educational process are identified. Particular attention is paid to the

personalization of education in new conditions. The risks of digitalization of education are proved.

Key words: digitalization of education, participants of the educational process, personalization of education

В современной научной литературе можно встретить два термина, касающихся цифровизации образования: собственно цифровизация образования и цифровая трансформация образования [1]. Являются ли они синонимами, еще предстоит доказать специалистам. Во всяком случае, если рассматривать цифровую трансформацию образования как достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий, то можно считать этот термин наиболее точным для определения сути предстоящих перемен, которые уже наступили или наступают в отечественной школе. Действительно, достижение образовательных результатов можно вынести как целеполагание, персонализация относится к операциональной стороне дела, а использование цифровых технологий выступает как одна из возможностей достичь цели. Вместе с тем, все чаще встречается замена одного термина другим. Мы будем пользоваться термином «цифровизация образования».

Цель предлагаемой статьи – выявить границы цифровизации образования, поскольку признавая феномен в качестве ведущей тенденции в современном образовательном пространстве есть соблазн подвести под общий знаменатель цифровизации все, что происходит в школе, без уточнения тех областей, где цифровизация наиболее выигрышна и ее использование даст наилучший результат, а где можно обойтись без нее. Цифровизация образования включает в себя более общие позиции, но суть ее предполагает такое изменение образования, при котором должна произойти не полная замена всего, что существует в школе, а выделение областей, где использование цифры даст оптимальный результат.

Начнем с того, что цифровизация не есть что-то принципиально новое для образования. На рубеже XX-XXI вв. большое количество учителей активно использовали множество оцифрованных материалов, которые можно было найти в Интернете, как только он стал привычным явлением жизни. Классическое «педагогическая копилка», которая существовала в печатном и рукописном виде у учителей многие годы, резко расширилась за счет появления огромного количества электронных материалов. Учителя активно и с удовольствием показывали обучающимся видео, в презентациях использовали возможности поисковых систем, учились работать с гипертекстами. Сами обучающиеся также приносили в этот процесс креатив, и порой выступали в роли тех, кто разбирается в новом мире лучше педагогов.

Но если дети, как и положено молодому поколению, превосходили многих учителей в техническом плане, последние практически сразу столкнулись с проблемами, характерными для преподавания в новых условиях.

Речь идет о целом комплексе плюсов, минусов, рисков и трудностей, связанных с новым феноменом в мире образования. Только при анализе всего, что кроится за явлением, можно выявить границы цифровизации образования.

Нам представляется, что наиболее сложным в постижении возможностей цифровизации выступает психологический фактор. Речь идет об участниках процесса цифровизации образования.

Начнем с того, что факт неотвратимости цифровизации в жизни современного мира и цифровизации образования в том числе невозможно игнорировать или отрицать. Но этот на первый взгляд объективный факт вызывает, тем не менее, неоднозначное к нему отношение. Выражается это в том, что за признанием неотвратимости следует требование изменить очень многое в нашей жизни. Причем эти требования касаются не только учительского корпуса, но и всех, кто оказался втянутым в этот процесс: управленцев образования, родителей, представителей общественности, учителей, преподавателей педагогических вузов и, конечно, самих обучающихся. Иными словами, изменения касаются сущности деятельности и жизни всех, кто каким-то образом связан с образованием.

Совершенно очевидно, что, несмотря на неотвратимость перемен в образовании, к ним не может быть однозначного отношения. Так было всегда. Кто-то внутренне сопротивляется новшествам, кто-то восторженно принимает их, есть те, кто очень осторожно пытаются что-то изменить в контексте инноваций. Все три варианта чреватые негативными последствиями: отрицающие цифровизацию как инновацию рискуют оказаться вне ведущих мегатрендов современности, для восторженных последователей оказывается сложным трезво оценить ситуацию и понять суть явления, и тогда наступает разочарование и отторжение. Казалось бы, в наиболее удачной ситуации оказываются те, кто осторожно пытаются что-то изменить в контексте наступивших перемен. Но скорость, с которой цифровизация буквально ворвалась во все сферы жизни, не оставляет шанса на медленное осмысление феномена. Ситуацию усугубляют требования, которые цифровизация образования предъявляет ко всем участникам. Среди этих требований есть смысл выделить следующие.

1. Цифровизация образования как любая инновация основана на нравственном выборе: что для меня (управленца, родителя, учителя, обучающегося и др.) цифровизация – мода, необходимость, стремление соответствовать трендам времени или что-то другое? Зачем она мне?

2. Цифровизация образования требует мобильности всех психических процессов ее участников, умения быстро переключаться, перестраиваться, учиться всю жизнь.

3. Цифровизация образования формирует принципиально иную картину мира.

4. Цифровизация образования не есть отрицание положительного опыта доцифровой эпохи, но она требует его анализа и осмысления. Так, по мнению А.Г. Асмолова, классно-урочная система, созданная гением Я.А.Коменского, и

выступающая «непререкаемым символом школы как закрытого и профессионального института должна занять в истории человечества новое и достойное место»[цит. по 2].

Иными словами, к цифровизации как инновационному явлению необходимо быть готовым, и это относится к области компетентностей, как учителя, так и обучающегося, формирование которых, как известно, происходит в режиме non-stop.

Перейдем к «долженствованиям», которые инициирует цифровизация образования. Они относятся к персонализации образования как сущностной характеристике образования в эпоху четвертой промышленной революции [3]. Эти изменения затрагивают самые разные сферы образования, касаются всех его участников и выглядят следующим образом.

1. Принципиально должны измениться или обновиться цели, содержание образования, организационные условия и методы обучения.

2. Должны быть пересмотрены и оптимизированы имеющиеся и новые наборы учебно-методических материалов, найдены оптимальные решения поиска информационных материалов, сервисов и инструментов.

3. Должны быть задействованы возможности современных цифровых технологий для механизации и автоматизации всех видов работы с информацией.

Эта работа не должна быть прерогативой и полем деятельности только учителя, в нее должны быть включены все участники образовательного процесса. Иначе нет смысла говорить о персонализации обучения, ответственности обучающегося, создании условий, чтобы у последнего формировалась мотивация к учению, умение и желание учиться всю жизнь.

Раскроем подробнее вопрос включения в «цифровую историю» образования всех его участников и определения полей их задействования в ней. Современная педагогическая наука выделяет несколько основных линий.

Чрезвычайно важно, что в разработке содержания образования акцентируется проникновение новых цифровых инструментов в различные области человеческой деятельности. Таким образом, происходит изменение значимости узко предметного образования, «предметно-коридорное» обучение уступает место метапредметному образованию. Соответственно, меняется роль и назначение учителя и педагогического образования в том числе. При таком подходе образование все больше будет соответствовать тезису «образование как вхождение в культуру». При этом путь вхождения в культуру у каждого обучающегося будет индивидуальным, поэтому учителю предстоит осваивать новые культурные цифровые инструменты для достижения цели персонализации образования.

Далее речь естественным образом пойдет о поиске и подборе методов, форм учебной работы с использованием цифровых инструментов и сервисов. На начало XXI века информационное пространство в цифровом воплощении представлено достаточно богатым набором всевозможных цифровых инструментов, таких как различные платформы для просмотра и публикации

видео, сервисы для сокращения ссылок, для создания скриншотов, материалов для самопроверки, генерирования QR кодов, инструменты для создания викторин, Pinterest, Desmos, GeoGebra, WolframAlfa и др. С каждым днем появляются инструменты и сервисы, идет постоянное их развитие и совершенствование.

Для обучающихся освоение новых общепользовательских цифровых инструментов связано с формированием и развитием новых компетенций и способностей. В этом процессе у них будет развиваться мотивация к учению уже потому, что весь образовательный процесс будет «заточен» на успех и на право выбора путей к достижению успеха.

Совершенно очевиден тот факт, что в новой «цифровой» ситуации принципиально изменяются целеполагание и деятельность образовательных организаций. Им необходимо осваивать новые источники и механизмы обработки данных для повышения эффективности всего образовательного процесса. Большую роль здесь сыграет автоматизация многих рутинных процессов. Примерно такая же работа предстоит руководителям образования.

В особом положении оказываются родители обучающихся, многим из которых приходится ломать привычные стереотипы взаимоотношений школы и семьи в сфере образования детей. Те из них, кто принял для себя неизбежность мегатрендов современности, обнаруживают себя в самой выгодной позиции, потому что такие родители быстрее отказываются от позиции «контролера» и становятся вместе с детьми в позицию «вечного ученика», что служит основой для сближения поколений.

Отметим еще одну проблему цифровизации образования, которая напрямую связана с человеческой сущностью участников «цифровой истории». Многие исследователи, ученые, учителя-практики выражают тревогу по поводу возможной замены процессов, свойственных человеческой психике, машиной. Какие при этом могут возникнуть риски?

1. Потеря желания поиска смыслов, что связано с легкостью получения любой информации.

2. Возможно размывание мировоззренческих позиций, что обусловлено все той же простотой и всеохватностью информационных источников.

3. Открытость информационного пространства приводит обучающегося порой к «обнулению» ценностных ориентиров и необоснованной их смены под влиянием различных источников.

4. Принятие на веру любого контента без критического его анализа.

5. Ограничение в проявлении творческого начала.

6. Потеря способности к рефлексивной оценке своей деятельности.

7. Оскудение эмоциональной сферы (например, смайлики вместо вербального или невербального выражения чувств).

8. Происходит обесценивание естественной человеческой потребности в общении. Таким образом, нивелируется мощнейший инструмент развития личности.

Выскажем мнение, что вышеуказанные риски и есть те самые границы цифровизации образования, речь о которых была заявлена в целеполагании статьи.

Если исходить из того, что цифровизация образования не является новинкой в мировом и отечественном образовании, а выступает естественной ступенью в развитии информатизации образования в контексте информационного пространства, которое в XX-XXI вв. получило мощное ускорение, то есть смысл говорить о том, что всем участникам образовательного процесса необходимо подходить к феномену осторожно и вдумчиво. Главная задача современной школы в период Четвертой промышленной революции – найти «цифре» достойное место, не превращая ее в панацею. В настоящее время необходимо понимать и принимать вызовы, представленные в виде требований к участникам образовательного процесса: ценность и смысл цифровизации для конкретного человека, мобильность психических процессов, переоценка опыта прошлого, формирование иной картины мира.

### Сноски к статье

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.

2. Аверина Л.В. и др. Педагогика: учебное пособие. – [Электронный ресурс] – Режим : <http://scipro.ru/conf/education.pdf> (дата обращения 11.04.2022).

3. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2017.

УДК 37

**А.А. Федосеева, Е.М. Плеханова**  
(Россия, Красноярск)

### **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается процесс формирования навыков самоорганизации учебной деятельности младших школьников. Предлагается разработка сюжетно-ролевой игры «Путешествие в страну “Умейка”» для младшего школьного возраста, направленная на формирование самоорганизации учебной деятельности.

Ключевые слова: гейминг, сюжетно-ролевые игры, учебная деятельность, самоорганизация, младший школьник.

**A.A. Fedoseeva, E.M. Plekhanova**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **SCHOOL-ROLE GAME AS A MEANS OF FORMING SELF-ORGANIZATION SKILLS OF LEARNING ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

The article deals with the process of formation of skills of self-organization of educational activity of younger schoolchildren. It is proposed to develop a role-playing game «Journey to the country “Umeyka”» for primary school age, aimed at the formation of self-organization of educational activities.

Key words: gaming, role-playing games, educational activity, self-organization, junior schoolchild.

В концепции нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования говорится, что современная школа должна воспитывать готовность человека к «инновационному поведению» [4].

Основным результатом является формирование общеучебных навыков, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе, воспитания умения учиться – способности самоорганизации с целью решения учебных задач.

Говоря о формировании у школьников самоорганизации, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи:

1) развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение;

2) научить учащихся самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

В младшем школьном возрасте самоорганизация учебной деятельности может проявляться по-разному: в качестве отношения к вещам, длительности времени, уделяемого для выполнения домашнего задания и отведенного на отдых, в организации рабочего места и поддержания в нем порядка, способа подготовки самого задания, отношения к процессу обучения, формой работы на уроках и дома, а так же многим другим.

Для того чтобы лучше понять, как происходит формирование навыков самоорганизации учебной деятельности, целесообразно рассмотреть структуру учебной деятельности и ее особенности в младшем школьном возрасте [2].

Дадим характеристику общей структуры учебной деятельности (рис. 1). Учебная деятельность направлена на решение учебных задач.

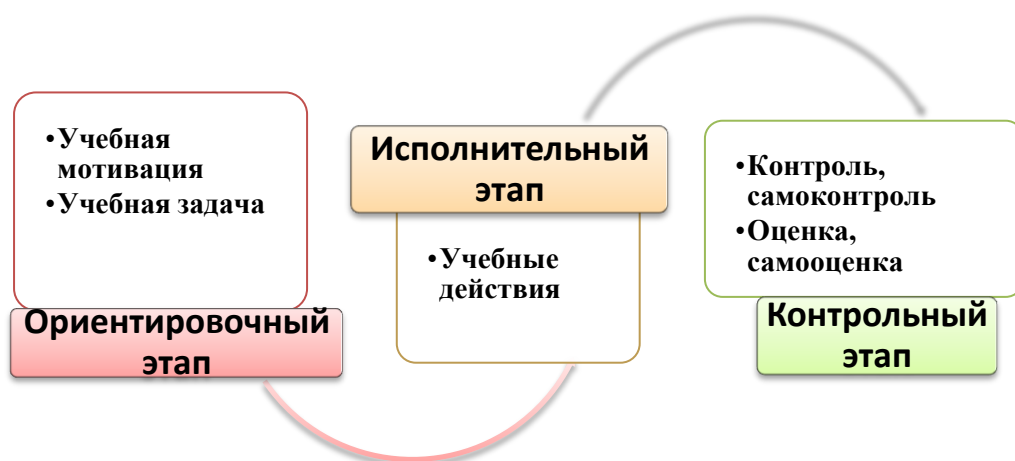


Рис. 1. Структура учебной деятельности.

Важно отметить, что весь учебный процесс направлен на формирование самоорганизации младших школьников. Каждый учебный день учащиеся самостоятельно планируют, контролируют, регулируют, оценивают свои действия. Следят за чистотой в кабинете, дежурят в коридоре и столовой, заполняют и записывают домашнее задание в дневники, выполняют самостоятельные работы и т.п.

В своей педагогической деятельности учитель может пользоваться сразу несколькими инструментами для формирования самоорганизации учебной деятельности.

Одним таких инструментов в формировании самоорганизации учебной деятельности младших школьников является *технология геймификации*.

Геймификация (от англ. слова gamification) – это процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения аудитории и решения задач.

Термин геймификация (gamification), впервые использованный в 2002 г. Ником Пеллингем (NickPelling), американским программистом и изобретателем.

Любой урок в начальной школе можно геймифицировать и устроить настоящий праздник науки. Сегодня игра все больше набирает популярность в образовательной среде, являясь одним из уникальных средств создания условий включенности, интереса, мотивации обучающихся на уроке.

Для развития самоорганизации младших школьников на уроках необходимо вызвать у ребенка эмоциональный интерес к деятельности. Детям еще трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально окрашенной игры они могут достаточно долго оставаться внимательными.

Наиболее успешно самоорганизация развивается в ситуации взаимоконтроля школьниками друг друга во время *сюжетно-ролевой игры*. Д.Б. Эльконин определяет сюжетно-ролевую игру как деятельность, в которой ребенок берет на себя роли и функции взрослых и в специально созданных условиях воспроизводит деятельность взрослых и отношения между ними [5].

Внедряя сюжетно-ролевые игры в учебный процесс происходит:



1) социализация младших школьников. В ходе сюжетно-ролевых игр детьми усваиваются нормы и правила жизни в обществе;

2) развитие навыков общения и взаимодействия. В процессе совместной деятельности дети вырабатывают способы взаимодействия друг с другом, развивают коммуникабельность, учатся конструктивно разрешать конфликтные ситуации;

3) совершенствование личных качеств и навыков и приближение их к реальным, возможным в жизни действиям. Постоянно изменяющаяся обстановка ролевой игры требует от ее участников проявления своих способностей и использования ранее сложившихся навыков;

4) развитие самодисциплины, волевых качеств, поскольку увлеченный игрой ребенок проявляет себя в ней часто несравненно полнее, чем в иной деятельности.

5) самовоспитание ребенка;

6) познание действительности, создание коллектива, воспитывается любознательность и формируются волевые чувства личности [5].

Анализ теоретической и практической литературы по данному вопросу позволил выделить следующие приемы, способствующие самоорганизации в игре:

- введение роли;
- введение сюжета;
- введение правил;
- поддержка эмоционального интереса к своей деятельности;
- объективация своих действий, способствующая их осознанию;
- ориентировка детей на осуществление игрового действия;
- взаимоконтроль детей за игровыми действиями друг друга.

Можно сделать вывод, что используя сюжетно-ролевые игры на уроках, учитель формирует у учащихся умение планировать, контролировать и оценивать свои действия.

Мы разработали сюжетно-ролевую игру «Путешествие в страну «Умейка»» для младшего школьного возраста, которую учитель может использовать в своей работе в начале каждой четверти, в начале учебного года.

*Цель игры:* формирование навыков самоорганизации в учебной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей младших школьников через включение в длительную игровую деятельность.

Сюжет игры разворачивается вокруг темы путешествия на автобусе в страну «Умейка», где, переезжая из страны в страну, дети непременно научатся чему-то новому: собирать школьно-письменные принадлежности, следить за раскладкой в классе, записывать и выполнять домашние задания и т.д.

Продолжительность игры не должна быть менее 5 дней или одной учебной недели. Каждый день – это этап работы по тому или иному навыку самоорганизации. Этапы построены по принципу усложнения.

Рассмотрим некоторые этапы.

День 1 – станция «Начало». Навык – рассадка в классе. По сюжету дети садятся в автобус, где учитель заранее подготавливает схематический план рассадки по местам, прикрепляя его возле кабинета, Задача учащихся – самостоятельно определить свое место (парту), куда необходимо сесть. Далее учитель сообщает, что прежде чем автобус начнет свое движение, необходимо к этому подготовиться (навык – проверка готовности к уроку). Учитель выступает в роли шофера. Например, в конце урока выдать детям «билет контроля», где учащиеся, выполняя задание, осуществляют самоанализ, самооценку навыкам сегодняшнего дня. Перемена – остановка, где дети отдыхают. В уроки вводятся различные герои, которых мы встречаем во время путешествия. Персонажи могут быть различного характера, таким образом, детям интересно выполнять задания, которые они им предлагают. В конце дня детям выдается дневник «Оценника», которые они забирают домой. В данном дневнике 5 страничек, которые рассчитаны на каждый день. На страницах ребенок отвечает на вопросы небольшой анкеты в конце каждого дня дома самостоятельно. Среди них:

- 1) Какое у тебя сегодня было настроение в течение дня?
- 2) Смог ли ты самостоятельно выполнить домашнее задание?
- 3) Сам ли ты соберешь свой портфель или попросишь помощи у взрослых?
- 4) Когда ты планируешь собрать портфель: с вечера или утром перед школой?
- 5) Как ты проснулся сегодня в школу: самостоятельно по будильнику или тебя разбудили взрослые?
- 6) Какие планы у тебя на завтра? Опиши.
- 7) Все ли запланированное у тебя сегодня получилось?
- 8) Нарисуй самый яркий момент из сегодняшнего дня и т.п.

День 2. Станция «Загадочная». Меняется план рассадки. Вводятся ролевые функции. Назначается контролер (староста класса), ответственные за чистоту в кабинете (клининг группа), за дисциплину на переменах (участковые), дежурство в столовой и т.п.

Важно, что к четвертому дню роли и план рассадки меняются каждый урок. Дети должны отслеживать это, обращаясь к подготовленной таблице на доске. Усложнение может проходить и по тому, что перед каждым уроком детям необходимо подготовить что-то особенное к уроку, например, оставить на столах только карандаш и тетрадь, остальное убрать в портфель, это также указано на доске. Происходит контроль и регуляция своих действий.

В конце каждого учебного дня учитель подводит итог. Детям предлагается рассмотреть свой дневник, в котором они отмечали свои наблюдения. Акцентируется внимание на том, что за 5 дней учащиеся стали самостоятельнее и ответственней.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра может способствовать развитию исполнительности, ответственности и инициативности, регуляции собственных

действий, рефлексии, что положительным образом может отразиться на формировании навыков самоорганизации учебной деятельности.

### Список литературы

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Изд-во Рассказов А. И., 2009. С. 124-129.
2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013 с. 238.
3. Степанова О.А. Психолого-педагогический потенциал детской игры: ретроспектива и современные подходы к изучению // Начальная школа плюс до и после. 2006. №1. С. 3-11.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения 06.04.2022).
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Просвещение, 1999. 360 с.

УДК 159.99

**Т. В. Шелкунова**  
(Россия, Лесосибирск)

### ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ У СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье произведен теоретический анализ потребности в общении как одного из факторов, влияющих на формирование коммуникативной компетенции в период школьного обучения. Определена проблема снижения общего уровня языковой культуры среди современных старшеклассников. Автором экспериментально изучен уровень потребности в общении у старших школьников.

Ключевые слова: потребность в общении, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, старшие школьники.

**T. V. Shelkunova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **THE NEED FOR COMMUNICATION AMONG MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS**

The article provides a theoretical analysis of the need for communication as one of the factors influencing the formation of communicative competence during school education. The problem of reducing the general level of language culture among modern high school students is determined. The author experimentally studied the level of need for communication in older schoolchildren

Key words: the need for communication, communicative competence, communicative competence, high school students.

Коммуникативные компетенции являются важнейшими (ключевыми) компетенциями, которые должны быть сформированы в общеобразовательной школе согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Вместе с тем, проникновение и активное развитие цифровизации, в том числе и в образовании, способствует формированию коммуникативных барьеров. Неуклонно снижается общий уровень языковой культуры, с развитием средств массовой коммуникации увеличивается доля опосредованного общения в ущерб живому и непосредственному.

Основоположник гуманистической психологии А. Маслоу подчеркивал значимость социальных потребностей человека, где общение и взаимодействие с окружающими людьми позволяет почувствовать свою полезность и значимость.

Здесь главным является вопрос об актуальности потребностей для человека. К примеру, самодостаточный человек, безразлично относящийся к общению, не нуждается в нём и не будет к нему стремиться [2].

Старшие школьники находятся на этапе развития потребности в общении, поэтому не приходится говорить о их самодостаточности в этом направлении.

При рассмотрении характеристик условно названных форм общения «виртуальной» и «реальной» можно увидеть специфические черты. Так, виртуальная форма общения позволяет оперативно обмениваться информацией, охватив нужную аудиторию. Реальная же форма общения помимо передачи информации несет в себе чувственную сторону взаимодействия, что позволяет установить более тесный контакт с собеседником.

Общаясь «онлайн», школьники порой стараются сократить и упростить свою речь. Теряют свою индивидуальность и уникальность. Также очень сложно выразить свои эмоции в общении. Часто юноши употребляют ненормативную лексику, забывают об уважении собеседника и правилах этикета [1].

Отечественные и зарубежные исследователи феномена общения (М.И. Лисина, Х. Хекхаузен) считают, что общение со сверстниками является для старшего школьника способом достижения признания личной автономии как одного из ведущего мотива данного возрастного периода. Именно в группировании со сверстниками они могут его удовлетворить. Поэтому важно понимать, на каком уровне развития находится данная потребность, чтобы предпринять попытки ее формирования или развития.

Для изучения потребности в общении, а также предпочитаемой формы общения с друзьями и одноклассниками у современных школьников, мы провели исследование, в котором приняли участие 18 школьников МБОУ «СОШ № 2» г. Лесосибирска Красноярского края. Возраст обследуемых - 15-16 лет. Был предложен следующий диагностический инструментарий: «Потребность в общении» Ю.М. Орлова (модификация О.Б. Поляковой), предназначенная для выявления степени выраженности потребности человека в общении, диагностическая беседа.

В ходе диагностики были получены следующие результаты. У 39 % обследуемых (7 человек) наблюдается высокая степень потребности в общении, то есть данные старшеклассники желают общаться, сотрудничать с другими людьми. У 61 % школьников был диагностирован средний уровень развития потребности в общении, то есть эта потребность у них менее выражена, ситуационная. Заметим, что испытуемых, имеющих низкую степень потребности в общении, то есть нежелание общаться, не было выявлено, что подтверждает актуальность изучаемой потребности у современных старших школьников.

Результаты исследования показали, что у современных школьников потребность в общении на высоком уровне. Вместе с тем, результаты диагностической беседы показали, что снижается ее качественная сторона: преобладает виртуальное общение, часто ограниченное, с использованием жаргонной и ненормативной лексики, для школьников недоступна в полной мере чувственная сторона общения, замененная скудными эмодзи и смайлами. Респонденты отмечают, что виртуальное общение позволяет быть успешным в среде сверстников. Проявляется это, по мнению старших школьников, в следующем:

- зная лексику, которая понятна им и совершенно не понятна взрослым, позволяет быть свободным в общении с друзьями;
- возможность новых знаний от людей, которые не входят в круг знакомых, что исключает живое общение;
- возможность свободно выражать свои мысли по любому из событий, при этом быть защищенным от прямой агрессии со стороны собеседника.

У современных старшеклассников падает интерес к «живому» общению, что противоречит их социальной ситуации развития. Чтобы сформировать коммуникативные умения до уровня их постоянного применения в учебной деятельности требуется постоянное приложение больших усилий и умений педагога. Главным направлением работы здесь должен стать процесс

формирования и развития потребности в живом общении [3]. Для этого необходимо выполнить ряд условий, основными из которых, на наш взгляд, выступают следующие:

1) повысить интерес к чтению (например, посредством чтения в виртуальной среде первоисточников);

2) работать с семьей в ракурсе важности внутрисемейного общения;

3) минимизировать в учебном процессе методику тестирования в качестве проверки знаний, дать возможность школьникам поразмыслить, выдвинуть свою точку зрения и озвучить ее;

4) не критиковать «новое» общение современных школьников, а показать возможности виртуального общения как дополнительного источника общения, позволяющего охватить большую аудиторию собеседников и мобильность взаимодействия.

Мы считаем, что самым важным этапом развития навыков общения является старший школьный возраст. Значение процесса общения в старшем школьном возрасте трудно переоценить. От того, насколько эффективно будет складываться процесс общения со сверстниками, будет зависеть дальнейшее формирование личности старшеклассника.

### **Список литературы**

1. Белинская Е., Жичкина А. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

2. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 400 с.

3. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Москва: Пед. об-во России, 2011. 320 с.

## **ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ**

УДК 378

**Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко**  
(Россия, Челябинск)

### **«КОРРЕКЦИОННАЯ ЦЕПОЧКА» КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЕМ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается прием контроля «коррекционная цепочка», являющийся современным интерактивным приемом контроля при обучении иностранному языку в высшей школе. Описаны этапы реализации данного приема в образовательном процессе вуза. Уделяется внимание преимуществам использования данного приема в обучении студентов.

Ключевые слова: контроль, функции контроля, интерактивные формы контроля, «коррекционная цепочка», квазипрофессиональная среда.

**E.A. Baronenko, Yu. A. Reischich, I.A. Skorobrenko**  
(Russia, Chelyabinsk)

### **"CORRECTIONAL CHAIN" AS A MODERN INTERACTIVE METHOD OF CONTROL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL**

The article deals with the method of control "correctional chain", which is a modern interactive method of control in teaching a foreign language in higher education. The stages of implementation of this technique in the educational process of the university are described. Attention is paid to the advantages of using this technique in teaching students.

Key words: control, control functions, interactive forms of control, "correctional chain", quasi-professional environment.

Изменения, происходящие в современном вузовском образовании, требуют от руководства и преподавателей поиска новых подходов к организации образовательного процесса. Так, все более актуальной становится проблема иной подачи материала, иной организации практической работы с ним, и, конечно, иного контроля, отличающегося от контроля традиционного.

Вслед за Н.А. Сеногноевой мы полагаем, что «фундаментом педагогического контроля являются, во-первых, качество усвоения студентами программного материала, во-вторых, соответствие итогов запланированным

педагогическим результатам» [4, с. 134]. Педагог в процессе контроля получает необходимые сведения, которые позволяют после детального анализа скорректировать дальнейший ход образовательного процесса и его содержание. Это позволяет педагогу отбирать те формы и методы работы, которые в наибольшей степени соответствуют поставленным целям и учитывают индивидуальные особенности обучающихся. Расширились также и функции контроля, очень часто его рассматривают в положительном ключе, что оказывает влияние на создание положительной учебной мотивации студентов и развитие их познавательного интереса к изучаемым в вузе предметам.

В современной педагогике высшей школы и методике обучения иностранному языку большое внимание уделяется проблеме контроля уровня сформированности компетенций, знаний, умений и навыков у обучающихся. По мнению Е.М. Лещенко, О.И. Марар, И.В. Потаниной и Р.В. Баркалова, «педагогический контроль в образовательном процессе остается одной из важнейших проблем педагогики, требующей повышенного внимания, так как помимо профессиональных компетенций необходимо контролировать и ключевые (внепрофессиональные) компетенции, присущие высококвалифицированному специалисту» [3, с. 186].

О.В. Юсупова справедливо отмечает, что «контроль является, безусловно, мощнейшим инструментом развития и совершенствования учебной деятельности современного вуза», но «при его организации сегодня следует помнить о приоритетах образования в настоящий момент и переходить от оценки знаний к оценке умений и способностей, от оценки результата к оценке процесса, от традиции экзаменов и зачетов к многообразию оценивания» [6, с. 14]. А.В. Дюндин и Н.Н. Савченкова, рассуждая о проблеме организации текущего и промежуточного контроля знаний студентов в дистанционном обучении, особое внимание уделяют вопросу о том, что «в процессе текущего контроля важно определить не только степень, но и качество усвоения изучаемого материала, а также иметь возможность корректировки содержания и методов обучения при необходимости» [2, с. 348]. Полностью соглашаясь с упомянутыми выше точками зрения авторов, мы считаем актуальным расширение педагогического арсенала форм организации контроля, обновление педагогического феномена контроля, как с содержательной стороны, так и с точки зрения подходов к формам его организации.

Анализ отмеченных выше педагогических позиций и взглядов различных ученых и методистов на проблему контроля в свете требований к современному образованию позволяет сделать вывод о том, что большинство ученых единогласно констатируют необходимость поиска новых форм контроля результатов учебной деятельности обучающихся. Это должны быть такие формы контроля, которые способствуют формированию и развитию мотивации обучающихся к дальнейшему обучению и получению новых знаний, позволяют сделать образовательную среду психологически комфортной и безопасной, а также удовлетворяют образовательным потребностям и запросам всех субъектов образовательного процесса.



Смеем предположить, что в условиях современных образовательных парадигм все большую актуальность приобретают интерактивные формы контроля, позволяющие по-новому взглянуть на образовательный процесс в целом, как с содержательной, так и с формальной точек зрения. Интерактивные формы контроля позволяют обучающимся стать активными субъектами своего учения, они побуждают студентов к когнитивному поиску и выполняют не столько императивно-контролирующую, сколько обучающее-мотивирующую функцию. Спектр положительного воздействия интерактивных форм контроля достаточно широк, они мотивируют обучающихся к деятельности через их эмоциональную сферу, выполняют поощряющую функцию, формируют жизненный опыт и учат резильентному поведению при столкновении с ошибками, что, как мы уже неоднократно отмечали в других наших работах, «помогает преодолевать кризисы в профессиональной сфере за короткий период времени, не испытывать страх перед конфликтными ситуациями, конструктивно решать проблемы» [1, с. 48]. Такой контроль является гарантией успешного формирования необходимых компетенций, предусмотренных нормативными документами, регламентирующими процесс освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы в вузе.

В своей практической педагогической деятельности на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» мы активно пользуемся таким приемом организации контроля среди обучающихся, как «коррекционная цепочка». Этот прием зарекомендовал себя как эффективное средство организации учебного процесса с целью контроля уровня сформированности компетенций, знаний, умений и навыков обучающихся. Первый этап «коррекционной цепочки» не предполагает исправления ошибок преподавателем при анализе продуктов деятельности обучающихся. Преподаватель маркирует допущенные обучающимися ошибки и возвращает задание на доработку, на следующем этапе корректировки того же самого задания преподаватель вновь маркирует ошибки, делая ссылку на конкретное правило, которым нужно руководствоваться при исправлении ошибок. Этот этап «коррекционной цепочки» позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, поскольку каждый студент может работать в своем темпе, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, мотивировать обучающихся к активной самостоятельной работе в процессе преодоления учебных трудностей и поиска верного решения конкретной учебной задачи. Таким образом, это способствует интериоризации полученных знаний и приводит к более успешному формированию умений и навыков.

На втором этапе «коррекционной цепочки» обучающиеся заполняют индивидуальный протокол допущенных ими ошибок. Педагог объясняет обучающимся правила заполнения индивидуального протокола ошибок. В первую колонку заносится пример с маркированной ошибкой, во второй колонке они обозначают коррекционный значок, чтобы понимать, о каком типе

ошибок идет речь и иметь возможность получить информацию в учебнике или справочных материалах. В третьей колонке им следует записать объяснение или правило, которым они руководствовались при анализе ошибок. В четвертую колонку вносится правильный вариант, а в пятую вписывается еще один пример на данное правило. Педагог проверяет индивидуальные протоколы и вновь маркирует ошибки, если таковые имеются. Индивидуальные протоколы помогают обучающимся целенаправленно работать над проблемными местами, уметь осуществлять анализ допущенных ошибок и систематизировать полученные знания, расширять их, переходя на новый уровень овладения формируемыми компетенциями, умениями и навыками.

На третьем этапе «коррекционной цепочки» обучающиеся проводят качественный и количественный анализ допущенных ошибок, определяют проблемные для себя темы. После согласования с педагогом обучающиеся отбирают определённое количество тем для более детальной проработки. Их задачей является подготовка презентации по теоретическому материалу выбранных тем с указанием сложных случаев и с прогнозированием возможных ошибок, формулировка возможных вопросов по теме, разработка комплекса упражнений по теме, сгруппированных по принципу «от простого к сложному». Цель данного этапа – формирование умений речевой деятельности, когда обучающиеся имеют возможность применить полученные навыки в процессе решения коммуникативной задачи.

На завершающем этапе обучающиеся представляют продукт индивидуальной деятельности, что создает квазипрофессиональную среду, тем самым способствуя формированию профессиональных компетенций будущих педагогов. Каждый обучающийся выступает в роли педагога и предъявляет группе выбранную им тему, проходя все стадии работы над ней, а именно, введение, объяснение и закрепление теоретической части (презентация с подготовленными вопросами), отработка правил с помощью специально разработанных упражнений, мотивирующих обучающихся к дальнейшему их использованию в процессе речевой деятельности. В процессе квазипрофессиональной деятельности обучающийся выступает в качестве педагога, предъявляющего и актуализирующего ту или иную тему, а также он выполняет контролирующую функцию. Однако, этот контроль для других субъектов образовательного процесса является «позитивным», так как он направлен на сотрудничество и совместное преодоление допущенных ранее ошибок. Это в конечном итоге повысит результативность обучающихся и подготовит их к будущей профессиональной деятельности.

Достоинство такой интерактивной формы контроля как «коррекционная цепочка» состоит в том, что это позволяет проанализировать и систематизировать большой по объёму учебный материал, вовлечь всех субъектов образовательного процесса в учебную деятельность. Также мы полагаем, что «коррекционная цепочка» позволит формировать у обучающихся информационно-аналитическую компетенцию, предполагающую «способность и готовность человека к сбору, обработке, анализу и синтезу информации,

необходимой как для решения профессиональных задач, так и для целостного развития личности» [5, с. 170]. Данная форма контроля предполагает креативную совместную работу, в результате чего возникает психологически комфортная атмосфера, обучающиеся становятся более уверенными и открытыми, у них исчезает страх перед ошибками и неверными суждениями. Одновременно с этим обучающиеся приобретают навык постановки цели, адекватной оценки результатов деятельности и их коррекции.

Таким образом, «коррекционная цепочка» охватывает разнообразные формы контроля, которые являются одновременно средством формирования необходимых компетенций, умений и навыков. Это позволяет в значительной степени повысить эффективность обучения.

### Список литературы

1. Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А. Формирование интерактивной компетенции будущих педагогов как основа педагогической резильентности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 1 (161). С. 46-64.

2. Дюндин А. В., Савченкова Н. Н. Организация текущего и промежуточного контроля знаний студентов в дистанционном обучении // Системы компьютерной математики и их приложения. 2021. № 22. С. 346-351.

3. Лещенко Е.М., Марар О.И., Потанина И.В., Баркалов Р.В. Моделирование системы контроля при компетентностно-ориентированном подходе к образованию // Регион: системы, экономика, управление. 2020. № 4 (51). С. 184-190.

4. Сеногноева Н.А. Характеристика многомерности дефиниции «педагогический контроль» при помощи контент-анализа и кластерного анализа // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 1. С. 131-136.

5. Скоробренко И.А., Ворожейкина А.В. Роль самостоятельной работы студентов педагогического вуза в процессе формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С. 169-174.

6. Юсупова О.В. Контроль как инструмент управления учебной деятельностью в вузе // Новая стратегия оценивания учебной деятельности: сборник статей. Самара: СамГТУ, 2016. С. 10-16.

**Е.Б. Быстрой, И.А. Скоробренко**  
(Россия, Челябинск)

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ:  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье через призму профессиональной деонтологии рассматривается проблема формирования культуры педагогического общения у будущих учителей. В качестве средства формирования указанного феномена авторами предлагаются проблемные педагогические ситуации на иностранном языке, которые студенты решают в микрогруппах. Приведен пример педагогической ситуации, описана организация работы с ней.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, культура педагогического общения, подготовка учителей, иностранный язык, проблемные педагогические ситуации.

**E.B. Bystraj, I.A. Skorobrenko**  
(Russia, Chelyabinsk)

**FORMING PEDAGOGICAL COMMUNICATION CULTURE AT  
FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT THE UNIVERSITY: PROFESSIONAL  
AND DEONTOLOGICAL ASPECT**

The article examines the problem of forming future teachers' pedagogical communication culture through the prism of professional deontology. As a means of forming this phenomenon, the authors propose problematic pedagogical situations in a foreign language, which students solve in microgroups. An example of a pedagogical situation is given, the organization of work with it is described.

*Key words:* pedagogical deontology, culture of pedagogical communication, teachers' training, foreign language, problematic pedagogical situations.

Сегодня можно констатировать, что требования государства и общества к профессиональной подготовке учителей существенно изменились. Современный педагог – это не лектор и транслятор готовых знаний, а профессионал, обладающий способностью и готовностью к организации образовательного процесса на высоком уровне, к использованию современных образовательных технологий и осознающий собственную ответственность за организацию коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Значительную роль в структуре общей готовности педагога к профессиональной деятельности играет его профессионально-деонтологическая

подготовка, которая включает в себя в том числе ознакомление будущего педагога с нормами педагогической коммуникации и этикой поведения педагога в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия. Как справедливо отмечают наши казахстанские коллеги Г.М. Кертаева и Л.В. Мардахаев, «формирование деонтологической направленности сознания педагога – это целенаправленная деятельность, ориентированная на обеспечение становления сознательного, грамотного специалиста – субъекта системы профессионального образования, честного, добросовестного профессионала, с нравственной основой личности» [3, с. 7]. Эффективная профессионально-деонтологическая подготовка будущих учителей направлена на овладение будущими педагогами комплексом этических, правовых принципов и правил педагога, соответствующих честному, добросовестному выполнению им своего профессионального долга в соответствии с нормативными требованиями государства и общества к организации профессионально-педагогической деятельности.

Культура педагогического общения не может быть сформирована у будущих учителей в рамках изучения ими одной или нескольких дисциплин, а должна формироваться в процессе освоения всей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата или магистратуры. Мы полагаем, что наиболее эффективно культура педагогического общения формируется у студентов в квазипрофессиональной деятельности, когда они сами имитируют процесс коммуникативного взаимодействия, похожий на реальную коммуникацию между различными субъектами образования, поскольку, «для того, чтобы повысить эффективность всех разновидностей педагогического общения учителя с учеником в учебном процессе, необходимо отношения между обучающим и обучаемым сделать из субъект-объектных субъект-субъектными, при которых только и возможно возникновение так называемого дидактического резонанса, способствующего формированию общечеловеческих ценностей» [1, с. 144].

Благодатную почву для формирования культуры педагогического общения будущих учителей на занятиях по иностранному языку предоставляет комплекс дисциплин по практике устной и письменной речи, поскольку, как точно отмечает Г.Б. Вершинина, деятельность педагога «включает успешное использование всех видов речевой деятельности, комплекса вербальных, ритмико-интонационных, пантомимических средств, богатого репертуара монологов, диа- и полилогов, которые могут классифицироваться по различным основаниям и включаться в информативно-воздействующее пространство» [2, с. 64]. В процессе диалогического или полилогического коммуникативного взаимодействия обучающиеся могут примерить те или иные роли различных субъектов образовательного процесса (учитель, ученик, родитель, администрация) и найти варианты решения тех или иных педагогических задач с точки зрения различных субъектов образования. Это особенно важно, поскольку будущему педагогу «необходимо не только знать нормы и правила педагогического этикета, но и уметь адаптировать свое

речевое поведение в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации, ее эмоциональной окраской» [6, с. 315].

По мнению З.И. Сариевой, студента следует обучить разнообразным стратегиям и тактикам, направленным на достижение взаимопонимания, сотрудничества, компромисса, поскольку они «снижают риск неблагоприятных последствий решений, принятых при ведении переговоров и собраний» [5, с. 108]. Уделим организации практической работы подобного характера более пристальное внимание. Студентам на иностранном языке в устном или письменном виде предьявляется проблемная педагогическая ситуация, которую они должны решить. При этом коллектив студентов делится на несколько микрогрупп «экспертов» – представители педагогического коллектива, администрации образовательной организации, представители ученического коллектива или представители родительского комитета. Роли могут быть распределены между студентами либо рандомно, методом случайного выбора, либо по их желанию и интересам, либо же методом жеребьевки.

Работая в микрогруппах в течение заданного времени (например, 20 минут), в процессе мозгового штурма студенты предлагают различные варианты решения педагогической ситуации, фиксируя мысли и предложения на листе бумаги. Затем, группы представляют свои предложения по решению проблемы другим группам и преподавателю, который выполняет функцию модератора, координатора работы микрогрупп. В это время допустима дискуссия, другие группы могут согласиться или не согласиться с предложениями выступающих. Следует отметить, что группы при коммуникативном взаимодействии друг с другом должны руководствоваться правилами уважения друг друга, нормами толерантности и уважительного принятия иной точки зрения.

По окончании обсуждения всех предложенных вариантов преподаватель резюмирует озвученные предложения и зачитывает правильный вариант решения педагогической ситуации, после чего предлагает студентам прокомментировать озвученное решение, что способствует формированию у студентов навыков педагогической рефлексии и осмысления информации профессионально-педагогического характера.

Приведем пример проблемной педагогической ситуации на немецком языке для решения студентами. Eltern vergleichen ihre Kinder oft mit anderen Kindern, wenn sie mit ihnen sprechen. Olgas Mutter, die mit dem Verhalten ihrer Tochter zufrieden ist, sagt oft: "Du kannst alles, du bist die Beste. Du bist die Hübscheste". Kamillas Mutter möchte hingegen, dass ihre Tochter besser entwickelt wird und sagt: "Alle Kinder sind wie Kinder, nur du bist unnormal!", "Schau, wie klug Maja ist. Es geht ihr sehr gut, und dir...". Beide Mütter wollen das Beste für ihre Kinder, aber welche von ihnen erzielt das beste Ergebnis bei der Erziehung und warum? Как видно из текста ситуации, ситуация достаточно проблемная и содержит в своей основе две противоположные точки зрения. Обе матери хотели бы, чтобы в жизни их дочерей все было хорошо и имела место мотивация к успеху, но одна из них постоянно хвалит свою дочь, а другая –

стремится мотивировать ее через сравнение с другими, более успешными девочками. Какая из матерей поступает более верно и почему? Или каждая из них права по-своему? Ответы на эти вопросы и должны найти студенты в процессе группового обсуждения.

Приведем также пример ситуации в летнем лагере. Im Sommer treffen sich die Kinder mit ihren Eltern auf dem Spielplatz. Bevor die Eltern ankommen, spielen die Kinder schon. Beim Laufen stoßen Maxim und Maria zufällig zusammen. Maria kommt weinend zur Erzieherin und sagt, dass Maxim sie geschlagen hat. Как можно увидеть из ситуации, очень часто восприятие детьми ситуации и сообщение о ней взрослым не соответствует реальности. Так, например, столкновение Максима и Марии было совершенно случайным и произошло из-за детской неосмотрительности во время бега. Однако, с точки зрения Марии, Максим побил ее, о чем она и сообщила воспитательнице. Как поступить воспитательнице в такой ситуации наиболее грамотно, чтобы коммуникативное взаимодействие между детьми, родителями и ней было бесконфликтным и не приобрело антиэмпатийного характера? Ответ на этот вопрос и многие вопросы, которые формулируются сами в процессе решения педагогической проблемной задачи, должна найти группа «экспертов» – студентов. Такая деятельность позволит студентам более глубоко прочувствовать педагогическую ситуацию, а следовательно, более тщательно подойти к ее решению, активизируя весь свой профессионально-педагогический потенциал.

Особенно полезным в этой работе для студентов является активное коммуникативное взаимодействие, в процессе которого они общаются между собой, примерив на себя ту или иную социальную роль, и стремятся не дать голословный ответ, а подкрепить выдвинутые позиции аргументами, примерами из жизни, точками зрения известных педагогов и классиков педагогической науки на ту или иную проблему. Вслед за Н.М. Науменко, О.С. Шарагиной и Г.И. Якушевой, мы полагаем, что «систематическая работа по формированию профессиональной готовности студента к решению педагогических задач способствует более корректному и правильному построению им образовательного процесса в будущей профессиональной деятельности, направлена на развитие самостоятельности и ответственности в принятии решений, а так же необходимых профессиональных умений и мастерства» [4, с. 116]. Кроме того, ставя себя на место того или иного субъекта образовательного процесса, обучающиеся более эффективно осознают персональную ответственность за принятие того или иного педагогического решения, в чем проявляется профессионально-деонтологический аспект их подготовки к профессионально-педагогической деятельности в целом и к педагогическому общению в частности.

Таким образом, решение студентами проблемных педагогических задач на иностранном языке в микрогруппах будет способствовать формированию их деонтологической готовности к профессиональной деятельности и позволит им уже в профессионально-педагогической деятельности принимать решения в

соответствии с нормами педагогической деятельности и профессиональным долгом современного педагога.

### Список литературы

1. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Подготовка студентов педвуза к дидактическому речевому общению с учащимися как фундамент аксиологической направленности образовательного процесса // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования / под ред. Л. С. Зникиной. – Кемерово: КузГТУ, 2017. С. 143-146.

2. Вершинина Г.Б. Культура речи или педагогическая риторика? (к вопросу о содержании вузовской подготовки бакалавров и магистров образования) // Педагогическое образование и наука. 2016. № 1. С. 86-88.

3. Кертаяева Г.М., Мардахаев Л.В. Формирование деонтологической направленности сознания будущих педагогов // ЦИТИСЭ. 2015. № 4 (4). С. 17.

4. Науменко Н.М., Шаврыгина О.С., Якушева Г.И. Решение педагогических задач как средство профессионального становления будущего учителя // Kant. 2018. № 2 (27). С. 112-116.

5. Сариева З.И. Средства формирования речевой культуры студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. № 2. С. 107-111.

6. Скоробренко И.А. Формирование коммуникативной культуры будущих магистров педагогического образования: профессионально-деонтологический аспект // VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности [Электронный ресурс]: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 24–25 марта 2022 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. С. 313-318.

УДК 811

**Г. М. Васильева**  
(Россия, Новосибирск)

### **ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В МЕЖДУНАРОДНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В статье рассматривается история формирования внешней языковой политики Франции, исследуется роль языка в международных организациях. Дается анализ проектов по защите французского языка: курсы для послов и советников при европейских институтах, франкоязычная сеть переводчиков, учебные платформы по подготовке специалистов. Комментируются условия, необходимые для продвижения французского языка.



Ключевые слова: французская система образования, Франкофония, международные организации, проект по защите французского языка, поддержка государств.

**G. M. Vasiljeva**  
(*Russia, Novosibirsk*)

## **FRENCH IN THE INTERNATIONAL COMMUNICATION SPACE**

The article examines the history of the formation of the foreign language policy of France, examines the role of language in international organizations. The analysis of projects for the protection of the French language is given: courses for ambassadors and advisers at European institutions, a French-speaking network of translators, training platforms for training specialists. The conditions necessary for the promotion of the French language are commented on.

Key words: the French education system, Francophonie, international organizations, the project for the protection of the French language, state support.

В 2018 г. во Франции была запущена платформа France Education для изучения и преподавания французского языка во всем мире. 28 ноября 2019 г. впервые отмечался Международный день учителя французского языка. Кроме того, в 2019 г. Правительство Французской Республики выделило вузам 5 млн. евро для приема иностранных студентов. Было решено упростить процедуру выдачи визы, поскольку планируется увеличить число студентов высших учебных заведений Франции до 500 тыс. к 2027 г. (вместо 300 тыс. в настоящее время) [2].

В связи с выходом Великобритании из ЕС Э. Макрон заявил, что необходимо вернуться к ситуации до 1973 г., до момента вступления Великобритании, и вновь сделать французский основным языком документации. Для повышения языковой компетенции европейских чиновников он предложил проводить уроки французского языка и обещал расширить международную сеть франкоязычных школ. Также президент высказал намерение создать французскую систему образования, которая бы могла составить конкуренцию англо-саксонской системе. Важно подчеркнуть, что на распространение французского языка в мире правительство выделяет 600 млн. евро каждый год. Бюджет Франкофонии пополняется в основном за счет ее средств [6].

Сравнительный анализ официальных выступлений представителей стран-членов и наблюдателей МОФ (Международная организация франкоязычных стран) на 70-й (2015 г.) и 72-й (2017 г.) сессиях Генеральной Ассамблеи ООН позволяет сделать следующие выводы [2, p. 9–13].

1. Представители тех стран, в которых французский является единственным официальным языком, а также тех, в которых это один из

официальных языков, не имеющих статуса в ООН, выступают только на французском;

2. Представители стран, где французский – один их официальных языков, имеющих статус в ООН, так же преимущественно используют французский. Исключение составляют Экваториальная Гвинея и Руанда. Участники их делегаций использовали на двух последних сессиях испанский и английский языки соответственно. Кроме того, в 2017 г. дипломатические сотрудники некоторых государств стали использовать французский язык наряду с английским (Сейшельские острова) или вместо него (Республика Вануату);

3. Никто из представителей тех стран, в которых французский имеет статус иностранного, тогда как официальные языки имеют такой же статус в ООН, не использовал в своих выступлениях французский. Можно отметить негативные тенденции: чиновник из Ливана – государства, в котором официальным языком является арабский, – в 2017 г. выступил на своем официальном языке, при этом в 2015 г. он прибегал к французскому;

4. Представители тех стран, в которых ни французский, ни один из официальных языков ООН не имеют официального статуса, преимущественно использовали английский. Тем не менее в 2017 г. представитель Камбоджи, наряду с английским, произносил речь и на французском. Кроме того, в целях поддержки многоязычия представители 12 стран выступали на своих официальных языках.

Таким образом, можно согласиться с мнением Д. Хоппе о том, что политика МОФ в отношении использования французского языка в международных организациях недостаточно эффективна, поскольку, как на сессиях Генеральной Ассамблеи ООН, так и на сессиях Генеральной конференции ЮНЕСКО, выступающие выбирают обычно свои официальные языки или отдают предпочтение английскому. Более того, для составления официальных письменных обращений в ООН 39 государств-членов МОФ выбрали английский, 29 – французский, 5 – английский и французский, 5 – испанский [2, p. 18].

Несмотря на падение роли французского языка в международных организациях, в частности в ООН и ЕС, отмечаются некоторые успехи деятельности МОФ в данном направлении. Так, Генеральный директор отделения ООН в Женеве Майкл Мёллер отметил, что устный и письменный переводы на французский язык продолжают выполняться в том же объеме; разрабатывается контент сайта на французском языке, кандидаты, владеющие французским языком, имеют больше шансов при трудоустройстве в отделение. Постоянное представительство МОФ в Женеве следит за выполнением обещаний [2, p. 85].

Что касается Европейского Союза, то еще в 2001 г. Франция, Бельгия и Люксембург подготовили проект по защите французского языка, в соответствии с которым дипломаты и чиновники, прошедшие специальную подготовку, могли практиковать язык в школах и университетах. Постоянное

представительство МОФ при ЕС финансирует курсы французского языка для 500 дипломатов (среди них послы и советники при европейских институтах).

В 2014 г. была создана франкоязычная сеть устных и письменных переводчиков. С начала своей деятельности сотрудники организуют учебные и аккредитационные семинары по обмену опытом, позволяющие новым участникам присоединиться к сети и получить работу в региональных или международных организациях. В 2018 г. в университете Аль-Азхар в Египте прошел семинар по специализированному арабско-французскому переводу. Учебная платформа по подготовке специалистов в области международных отношений на французском языке, созданная для международных африканских организаций, предлагает языковые курсы от уровня А1 до В1.

Для продвижения французского языка необходимы соответствующие условия:

1. Политическая воля государств. Так, президент Руанды Поль Кагаме заменил в своей стране преподавание на французском языке преподаванием на английском. Французский язык может развиваться только при поддержке государств. Будущее зависит от его включения в зарубежные образовательные системы. Доля французских союзов, французских институтов и французских школ за рубежом незначительна.

2. Социальный спрос на французский язык. Выбор в пользу изучения французского языка обусловлен международной средой, в которой живут учащиеся. Слабое распространение Франкофонии в Азии и Латинской Америке во многом объясняет нежелание выбирать этот язык. Если язык воспринимается как «социальный лифт», как средство достижения успеха, он будет востребован.

3. Способность убедить лиц, занимающихся хозяйственной деятельностью, в важности экономического пространства Франкофонии. Одной из последних инициатив в данной области стал Форум FrancophoNice с участием международных и местных экономических субъектов, открытый в июне 2019 г. в Ницце госсекретарем Жаном-Батистом Лемуном. Планировалось, что встречи станут регулярными.

4. Мобилизация франкоязычных стран по вопросам, связанным с распространением французского языка. Присоединение страны к Франкофонии означает обязательства по изучению французского языка. Страны Франкофонии не несут санкций, если не используют французский язык в международных организациях.

Есть и другие факторы, которые делают неопределенными прогнозы относительно будущего французского языка [5]:

1. Помимо международных организаций, английский приобрел доминирующее положение в сфере воздушного транспорта, в том числе для внутренних рейсов из неанглоязычных стран, а также в сфере научных обменов. Шанхайский рейтинг университетов мира Цзяо Тун включает в число шести критериев количество публикаций в двух англоязычных научных журналах Nature и Science [1].

Многие даже во Франции склонны считать английский языком бизнеса. Так, в январе 2020 г. в стране прошел Международный экономический саммит «Choose France» для привлечения иностранных инвестиций. Кроме того, множество школ менеджмента имеют английские названия (например, Международная школа менеджмента в Париже – International School of Management in Paris).

Для участия в Олимпийских играх был выбран лозунг «Made for sharing», что особенно подрывает позиции французского языка, первого языка Олимпийских игр. Французские власти и МОФ предпринимают усилия, чтобы во время соревнований французский использовался интенсивнее.

Ученый-лингвист К. Ажеж выступает против универсализации английского языка, унификации образа мыслей и культуры. Он отмечает: когда один язык завоевывает лингвистическое пространство, доминирующие классы начинают первыми использовать язык «завоевателя», признавая тем самым вторичность собственной культуры [3]. Сторонники более широкого использования английского полагают, что иностранные языки обогащают французский язык и французскую культуру, препятствуют культурной изоляции и регрессу. Власти Франции всегда стремились формировать нацию, признающую разнообразие идентичностей [4].

Несмотря на тот факт, что французский в ближайшем будущем не сможет занять место английского языка, как предполагается в прогнозах МОФ, он остается одним из главных языков в мире. Его позиции зависят от политики стран, от распространения арабского языка.

### Список литературы

1. Academic Ranking of World Universities [Electronic resource] – <http://www.shanghairanking.com/subject-survey/survey-methodology-2019.html#4> (accessed 20.04.2022).

2. Document de suivi du Vade-mecum relatif à l'usage de la langue française dans les organisations internationales. Vers une mise en oeuvre de la Résolution d'Antananarivo. // Organisation internationale de la Francophonie. 2018. Octobre. P. 9–13. [Electronic resource] – [https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/6e\\_doc-suivi\\_vade-mecum\\_0.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/6e_doc-suivi_vade-mecum_0.pdf) (accessed 20.04.2022).

3. Feltin-Palas M. Claude Hagège: «Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée» // L'Express. 2012. 28 mars. [Electronic resource] – [https://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee\\_1098440.html](https://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html) (accessed 20.04.2022).

4. Kovacs S. Integration: un rapport choc // Le Figaro. 2013. 13 décembre. [Electronic resource] – <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/12/01016-20131212ARTFIG00629-integration-un-rapport-choc.php> (accessed 20.04.2022).

5. Pilhion R. La francophonie, un espace linguistique contrasté dont l'Afrique deviant le centre de gravité // Mission laïque française. 2020. 14 mai. [Electronic

resource] – <https://www.mlfmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/> (accessed 20.04.2022).

6. Politique culturelle et français. Promotion du français // Ministère des Affaires étrangères et européennes. 2018. P. 2. [Electronic resource] – [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/FR\\_la\\_promotion\\_du\\_francais\\_dans\\_le\\_monde\\_cle4136a1.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/FR_la_promotion_du_francais_dans_le_monde_cle4136a1.pdf) (accessed 20.04.2022).

УДК 378

**О.Н. Власенко, И.А. Скоробренко**  
(Россия, г. Челябинск)

### **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена вопросу использования мнемотехнических приемов в процессе обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Рассматриваются различные мнемотехнические приемы, анализируется их эффективность.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, мнемотехника, подготовка учителей, запоминание лексики, речевая направленность занятий.

**O.N. Vlasenko, I.A. Skorobrenko**  
(Russia, Chelyabinsk)

### **TO AN ISSUE ABOUT THE USE OF MNEMONICS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The article is devoted to an issue of using mnemonics in the process of teaching a foreign language at a pedagogical university. Various mnemonic techniques are considered, their efficiency is analyzed.

*Key words:* teaching a foreign language, mnemonics, teacher training, memorizing vocabulary, speech orientation of classes.

В современном динамично развивающемся мире обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации образования. Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования рассматривают иностранный язык как учебный предмет, имеющий целью комплексную реализацию личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного направлений в образовательной среде. Не секрет, что

владеющим иностранными языками свойственны более гибкое мышление и повышенная ментальная активность, более высокий уровень познавательного интереса и мотивации к учению.

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку определяет отношение к нему как к средству общения, что выражается в ведущей роли устного речевого общения. Важно при этом отметить, что «на ситуационные коммуникативные отношения ключевое влияние оказывает личность преподавателя, выступающего организатором познавательного процесса и обеспечивающего партнерские коммуникативные отношения, взаимопонимание и личностное развитие обучающихся» [1, с. 32]. Сегодня обучение иностранному языку в вузе подразумевает подготовку обучающихся к межкультурному диалогу, где ведущими являются умения диалогического общения. Владение иностранным языком, естественно, не предполагает «сухого» и монотонного использования языкового материала в речи, а предполагает наличие у обучающихся способности и готовности вести и поддерживать беседу различных уровней сложности в рамках заданного ситуативно-обусловленного контекста, активно применяя комплекс вербальных и невербальных средств общения, делающих коммуникацию живой, яркой, эмоционально окрашенной.

До недавнего времени авторы учебных пособий по иностранным языкам относились к проблеме пополнения вокабуляра обучающихся без должного внимания. Причины такого недостаточного внимания к обучению лексике были обусловлены следующими факторами. С одной стороны, авторы учебников придерживались точки зрения, что грамматике нужно уделять большее внимание в процессе обучения, с другой стороны, они считали, что обучающиеся будут делать ошибки при построении предложений, если им придется заучивать слишком много слов без владения грамматическими структурами, речевыми клише и разговорными формулами, а также считалось, что значение слов запоминается только при помощи речевого опыта, а не на занятии, а потому любое занятие по иностранному языку должно характеризоваться речевой направленностью, существенное достоинство которой состоит в том, что «она во многом способствует самостоятельной работе над языком, обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, а также дает возможность использования всего многообразия различных форм работы на уроке» [2, с. 100].

Тем не менее на протяжении последних лет в методической науке возрастает интерес к проблеме обучения лексике, и постепенно утверждается новая методическая позиция, что именно вокабуляр обучающихся является важным аспектом в изучении языка, заслуживающим новых исследований. Появилось даже мнение, что лексика являет собой центральное ядро сформированной на достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции. Очевидно, что изучение иностранного языка связано с большим умственным трудом, а абстрактное мышление и долговременная память, как справедливо отмечает О.Ю. Муллер, «обеспечивают становление

профессионального опыта, глубину осмысления учебных и профессиональных задач, ощущение осведомленности и уверенности в возможности их решения» [5, с. 78]. Проблема многих студентов заключается в том, что они не понимают того, что учат, и не знают, как быстро запомнить те или иные понятия.

Мнемотехника позволяет научить обучающихся устанавливать связи между новой информацией в обучении и уже имеющимися у них знаниями. Мнемотехнику можно определить как совокупность приёмов и способов, словесных или зрительных по своей природе, которые способствуют улучшению запоминания и активизации хранящейся информации в памяти. Мнемонические приёмы эффективно помогают человеку в процессе запоминания. Если определенный учебный материал вводить таким образом, что он укладывается или соотносится по смыслу с чем-либо уже известным, он будет удерживаться в памяти весьма продолжительное время и довольно легко из неё извлекаться при помощи словесных или зрительных ассоциаций. Другими словами, используя мнемонические приёмы, учителя могут связать новую информацию с информацией, которая уже имеется у обучаемых в их долговременной памяти. При изучении слов их используют для установления связи между словом и какой-либо уже изученной информацией при помощи некоей образности или группирования. Можно предположить, что целесообразность мнемонических приёмов оправдана и что они помогают обучающимся быстрее запоминать и вспоминать материал благодаря интеграции нового материала в уже имеющиеся знания.

На занятиях по иностранному языку в практической работе со студентами мы используем следующие эффективные приемы запоминания лексики и грамматики. Грамматический материал можно систематизировать с помощью грамматических справочников, в том числе онлайн, а лексический – самостоятельно, группируя лексику по темам, например: «Книги», «Путешествия», «Музыка», «Наука», «Работа», «Путешествия», «Здоровье» и так далее. Не менее эффективна и группировка лексики по ассоциативным рядам, например: Wohnung (квартира): Wohnzimmer, Arbeitszimmer, Schlafzimmer, Küche, Fenster, Tür, stehen, liegen, stellen, legen, hängen и так далее. Для более эффективной активизации лексики, к примеру, можно изготовить карточки со словами и прикрепить их на соответствующие предметы в квартире. Большим методическим потенциалом обладает также группировка по коммуникативным или речевым намерениям и задачам, например: Widersprechen (несогласие): Da bin ich nicht einverstanden. So ein Unsinn. Sicher nicht. Ganz und gar nicht. Das glaube ich nicht. Ich kann... nicht zugeben и так далее. Zustimmung (согласие): Damit bin ich einverstanden. Einverstanden. Ja, das ist so. Genau so. Ich bin derselben Meinung. Ja, sicher. Ich glaube schon. Meiner Meinung nach ist es so, dass... и так далее. Использование подобных речевых формул обучающимися в речевой практике крайне важно актуально для ведения дискуссий, бесед, дебат, диспутов, выражения собственного мнения, налаживания контактов.

Эффективно группировать лексику можно также и по словосочетаниям, к примеру Fragen: stellen, antworten, beantworten и так далее; по «цепочке» действий, связанных логикой или временными связями, например: Jeden Tag kann man aufstehen, sich waschen, sich die Zähne putzen, frühstücken; zu Mittag essen, Hausaufgaben machen, Computer spielen, mit Freunden telefonieren, spazieren gehen и так далее; по «естественным» группам слов, например: Es geht mir: sehr gut, gut, normal, nicht besonders, schlecht и так далее; по классификациям, например: Lebensmittel: Obst (Äpfel, Birnen, Bananen...), Gemüse (Kartoffel, Gurken, Tomaten...), Getränke (Tee, Kaffee, Mineralwasser, Saft), Milchprodukte (Milch, Quark, Käse...) и так далее; по группам однокоренных слов, например: kommen, die Ankunft; Traum, traumhaft, träumen; по антонимам, например: lebhaft still, fragen antworten; по синонимам, например: sehen schauen gucken; humorvoll witzig lustig; по словообразовательному признаку, например: einfallsreich; willensstark, willensschwach и так далее.

Очевидно, что объект, подлежащий запоминанию, следует воспринимать комплексным набором чувств как насыщенный, яркий и всеми сторонами глубоко «прочувствованный» образ. Считаем целесообразным выделить еще один значимый фактор, на котором формируется память – локализацию (закрепление). Мнемоническое запоминание состоит из ряда этапов, таких как кодирование в образы, фиксация (соединение двух и более образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти [4]. В этой связи смеем предположить, что высоким образовательным потенциалом в обучении иностранному языку в целом и в формировании лексических навыков студентов в частности обладают так называемые «ослиные мостики» (Eselsbrücken), предполагающие графемные мнемотехнические приемы, которые направлены на формирование в памяти обучающихся «узлов» слов со схожим звучанием и добавления к ним графических изображений. Например, нужно запомнить планеты Солнечной системы. Мы придумываем связное предложение, каждое слово в котором начинается с той буквы, на которую начинается название планеты Солнечной системы: Mein Vater erklärt mir jeden Sonntag unsere neun Planeten. Последовательность планет получаем по первой букве каждого слова в предложении: Merkur, Venus, Erde, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptun, Pluto. Приведем другие примеры использования «ослиных мостиков» в практике обучения иностранному языку. Rechts - наПраво, Links – наЛеве. Принимая во внимание тот факт, что приемы контрастно-нелепого запоминания лексического материала обучающимися зачастую критикуются как отечественными, так и зарубежными специалистами, мы все же смеем предположить, что они обладают высоким образовательным потенциалом и достаточно эффективны в процессе изучения лексического материала, а также способствуют повышению познавательного интереса обучающихся к изучаемому материалу и их познавательной активности. Очевидно, что чем абсурднее и комичнее звучит слово, тем оно быстрее запомнится и прочнее сохранится в памяти: das Mädchen – девочко, der



Schmetterling – бабочкин. Еще более необычный способ запоминания заключается в подборке похожих слов в родном языке и создания креативных ассоциаций: *Überraschung* – ошарашинг, то есть не что иное, как удивление. Эффективность приема контрастивно-нелепого запоминания объясняет в своей работе «Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка» исследователь Е.Е. Калиш, справедливо отмечая, что «запоминание происходит легче в том случае, если учебный материал вызывает определенное эмоциональное отношение» [3, с. 19].

Поскольку все большее внимание сегодня уделяется не только формированию лексических навыков обучающихся, но и повышению их двигательной активности на занятиях, использованию здоровьесберегающих технологий в обучении иностранному языку, следует уделить особое внимание кинетическим, или двигательным мнемотехническим приемам обучения иноязычной лексике, которые предполагают «привязывание» конкретного слова или фразы к жесту, движению. Например, лексический минимум по теме «школа» запомнится обучающимися легче, эффективнее и с большим интересом, если проговаривать предложения и одновременно сопровождать их жестами, например, *In die Uni gehen wir, / In die Uni kommen wir, / Und bekommen fünf und vier.*

Таким образом, мнемотехника базируется на визуализации, фантазии, логике, эмоциях, трансформации, локализации, ассоциации, позволяя использовать различные способы запоминания языкового и речевого материала: визуальный (с опорой на печатный текст), аудитивный (с опорой на звучащий текст), произносительный (повторяя вслух), ассоциативно-образный (с опорой на предмет или мысленный образ предмета), комбинированный (с опорой на текст, рисунок и фонограмму), ритмический (с музыкой, жестами, движениями и т.п.), эмоциональный (громко и тихо, весело и грустно и т.д.).

Благодаря мнемотехническим приемам каждый студент, изучающий иностранный язык, индивидуально подбирает подходящие для него приемы для успешного усвоения лексического материала. Кроме того, использование преподавателями мнемотехнических приемов на занятиях по иностранному языку именно в педагогическом вузе позволяет вооружить студентов актуальным и эффективным современным методическим инструментарием для дальнейшей качественной работы с учениками в образовательных организациях – школах, колледжах, лингвистических центрах, что является неотъемлемым компонентом формирования способности и готовности будущего учителя к осуществлению педагогического взаимодействия с обучающимися.

### Список литературы

1. Быстрая Е.Б., Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Коммуникативное взаимодействие в процессе подготовки бакалавров педагогического образования: аксиологический подход // Вестник

Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. С. 30-35.

2. Быстрая Е.Б., Скоробренко И.А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.

3. Калиш Е.Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8. № 1. С. 19.

4. Кубрак А.А., Баранова О.И. Методы и средства обучения английскому языку в начальной школе. Краснодар: Изд-во КГУ, 2014. 33 с.

5. Муллер О.Ю. Память и ее значение в успешном обучении студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 78-80.

УДК 81'373.6

**А.В. Гуличенко**  
(Беларусь, Витебск)

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ  
НЕОЛОГИЗМОВ, ДАТИРОВАННЫХ 2020 – 2021 ГОДАМИ, ПО  
ТЕМАТИЧЕСКИМ ПОЛЯМ**

**A. V. Gulichenko**  
(Belarus, Vitebsk)

**DISTRIBUTION OF ENGLISH AND GERMAN NEOLOGISMS  
DATED 2020 – 2021 BY THEMATIC FIELDS**

According to contemporary linguists the lexis changes continuously and is updated much faster than other structural tiers of a language [8, p. 105]. This can be explained by the fact that the lexis, directly reflecting reality with its changes, has to accept new words to denote new objects, phenomena, processes, and put old ones aside. The purpose of the article is to identify the thematic fields in which lexical replenishment took place most actively in English and German in 2020 and 2021 and to define factors that affect the distribution of new lexical units.

Key words: neologisms, thematic distribution, lexis, English, German, vocabulary replenishment.

To carry out the given research, 100 English and German neologisms from the period of 2020-2021 have been detected by continuous sampling method using the relevant sources [1; 2; 3; 4; 5; 6]. First of all, it should be noted which lexemes has been added and the factors that became decisive for the official addition of the term to the dictionary.

It has been found out that, as a rule, new words appear more often in those areas in which many qualitatively new concepts shape up in general.

In 2020, after the outbreak and spread of the COVID-19 virus, neologisms related to the pandemic appeared in all dictionaries of the world. It is no wonder, because the language reflects the reality around us, and the extralinguistic factor greatly influences the emergence of new concepts and, as a result, lexical units. According to the Collins Dictionary the neologism 'lockdown' is the word of 2020, and the dictionary der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) defined the neologisms 'die Corona-Pandemie' and 'der Lockdown' as such words. In this semantic domain the following units can be singled out: 'social distancing', 'furlough', which means forced unpaid leave, 'covidio', a person who neglects security measures during a pandemic, 'coronapocalypse', the end of the world associated with the extinction of mankind from the coronavirus, 'coronaphobia', fear of contracting the coronavirus, became popular. The following neologisms were also recorded in the dictionaries: 'microcough', small, almost imperceptible cough, 'BCV', an abbreviation for 'Before Coronavirus', 'quarantine shaming', criticism of people who violate quarantine, 'anti-masker', a person who refuses to wear a mask in public places, 'lockstalgia', nostalgia for the time spent on self-isolation. In German, such concepts as 'der Shutdown', restrictive measures in connection with the spread of coronavirus infection, 'der Covidiot', 'die Coronaferien', closing schools and kindergartens to protect teachers and students from coronavirus infection, 'die Corona-Diktatur', measures to combat the coronavirus pandemic that were taken by the government without sufficient discussion - like in a dictatorship, 'AHA', abbreviation for 'Abstand – Hygiene – Alltagsmaske' (distance – hygiene – mask), a reminder of the safety measures in everyday life during a pandemic, 'die Reproduktionszahl', a numerical value indicating the average level of spread of an infectious disease per infected person, 'die Atemschutzmaske', a mask to protect against inhalation of toxic gases or polluted air, as well as to prevent contamination of third parties were widespread. In addition, the Oxford Dictionary defines 'vax' as the word of the year 2021, which means 'vaccine'. The Merriam Webster Dictionary also recognizes the word 'vaccine' as the main word of the previous year. In 2021, such new lexemes as 'vaccine passport', a document confirming the absence of infection with certain infections, 'super-spreader', an infected person capable of infecting a large number of other people, 'der Wirrologe', a pejorative term for virologists who spread their views ignoring facts and scientific methods; also refers to people who are not virologists and spread their opinions about the coronavirus that are not based on scientific evidence were added to dictionaries.

Due to the spread of the pandemic and the ban on movement and travel, the neologisms reflecting this concept has emerged, such as 'itchy feet', strong desire to travel, 'hodophobia', fear of travel, 'die Flugscham', feeling guilty about climate pollution when traveling by plane.

The actively discussed topic of ecology has also left traces in the lexis. In 2020 – 2021, The dictionaries were replenished with such lexemes as 'plastic footprint', the footprint that non-degradable plastic leaves on the planet, 'carbon sink',

something natural that absorbs more carbon than it releases in the form of carbon dioxide, 'heat day', a day too hot at which children are allowed not go to school, 'climate repair', actions aimed at correcting the effects of climate change. In German have appeared such neologisms as 'FFF', 'Fridays for Future', a movement of schoolchildren and students whose members demand action from politicians to combat global warming, 'ressourceneffizient' making the best use of available resources, 'das Mikroplastik', small plastic particles, 'das Verschmutzungsrecht', the rights that companies can buy to use polluting devices.

In 2020-2021, the concepts of the LGBT movement and the civil rights movement of black people who oppose racial oppression and violence have actively been promoted, which can be supported by such new lexical units as 'BLM', an abbreviation for 'Black Lives Matter', 'cancel culture', refusing to support public figures whose words and actions seemed socially unacceptable and offensive', 'Black' since 2020 this lexeme has been officially capitalized in media publications, 'der Alltagsrassismus', racism in everyday life, 'das Gendersternchen', icon \* as an indicator of female and male gender in specific nouns, expressing gender correctness, 'divers', people who are born with features of both sexes. As it can be seen from the examples, the motivation of new lexical units is influenced by extralinguistic factors: for example, the murder of an African American by police officers and holding gay parades.

A lot of words related to modern technologies and social networks continue to enrich the lexical funds of the English and German languages. For example, 'techno-optimism', belief that technology will change the world for the better, 'doomscrolling', obsessively checking web pages for news of a bad situation, 'quarantech', apps to kill time in self-isolation', 'sharent', a parent, constantly publishing photos of the child in social networks, 'nanolearning', learning a topic in a short period of time using electronic media, 'der Pflegeroboter', robot assistant, 'die Dating-Plattform', 'der Hasskommentar', comment containing hate and threats (on social media). In addition, the Collins Dictionary defines the word of the year 2021 as 'WTF', which comes from 'non-fungible tokens', a type of cryptographic token that exists only in a single copy.

With regard to the terminology of business and economics, new lexemes were also found in these thematic fields, such as microscheduling 'planning every minute of the day', WFH 'an abbreviation for "Working From Home", work from home', DeFi, an abbreviation for de(centralized) fi(nance), 'das Herzensprojekt', a project that is very important for a person, 'inklusive', 'der Faktenfinder', a team or person who checks the accuracy of certain messages or information', 'das Erklärvideo', video, explaining a certain topic, 'das Teilhabechancengesetz', German federal law for the promotion of the employment of persons who have been unemployed for a long time.

To denote the phenomena of everyday life, the following neologisms emerged in 2020-2021: 'minimony', a marriage ceremony involving up to 10 people, 'capsule hotel', a small sleeping cells located one above the other, 'cardening', cultivation of indoor plants on dashboards in a car, 'das Bartöl', beard care oil, 'die Ladesäule',

electric vehicle charging station, 'der Enkeltag', a day when grandparents spend time with their grandchildren, 'der Facharzttermin', an appointment with a specialist, 'die Achtsamkeitsübung', mindfulness exercise, 'die Mikroaggression', slightly noticeable aggressive behavior, 'preppen', prepare to survive in case of a crisis or catastrophe.

The dictionary entries for 2020 – 2021 depict a lot of slang lexical units, such as 'panny', short form of the word 'pandemic', 'nevuary', February 30, the day that will never come, 'rofling', an abbreviation for 'rolling on the floor laughing', 'WOAT', an abbreviation for 'worst of all time', 'binge-watch', watch many episodes of a series in a row, 'Stan', very annoying fan, 'vanilla', regular, 'YOLO', an abbreviation for 'you only live once', 'blursday', inability to accurately determine the day of the week due to long self-isolation, 'der E-Scooter', short form of the word 'Elektroscooter'.

Thus, the selected 100 neologisms for 2020-2021 can be divided into thematic fields and lexico-semantic groups as follows: lexemes related to healthcare and pandemic (24 units), ecology (15 units), technology and the Internet (13 units), everyday life (15 units), politics, business and economics (10 units), slang expressions (10 units), gender self-identification of a person and relations in society (9 units), travel (4 units).

These data allow us to conclude that neologisms have become the reflection of the moods and concerns of societies, problems that have arisen or been accumulated. The influencing factors also display the activity of the population in social networks and their interest in certain events, the development of information and digital technologies, which brings the community to a new level of communication, which leads to a rapid acceleration of language processes compared to past periods. This proves the predominance of the extralinguistic factor in motivating the emergence of new words over purely linguistic factors.

## References

1. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://dictionaryblog.cambridge.org/> (дата обращения: 10.03.2022).
2. Collins Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.collinsdictionary.com/> (дата доступа: 10.03.2022).
3. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 10.02.2022).
5. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата доступа: 10.02.2022).
6. Wörterbuch – Duden [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/woerterbuch/> (дата обращения: 10.02.2022).

7. Бобрикова, Е. П. Системный потенциал семантических деривационных моделей и внутренней формы // Вестник МГЛУ. Сер. Филология. 2018. № 5 (96). С. 75–84.

8. Реформатский, А. А. Введение в языкознание. Москва: Аспект Пресс, 1996. 536 с.

УДК 808.5

**Э.В. Егорова, К.Н. Джокиладзе, К.М. Камалетдинов, С.В. Ускова**  
(Россия, Ульяновск)

### **ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ЭПОХИ КОРОНАВИРУСА**

В статье рассматриваются активные процессы, происходящие в английском языке в эпоху пандемии коронавируса, описываются характерные изменения в словарном составе, отмечаются новые явления в области семантики слов. Особое внимание уделяется изменениям в составе активного словаря, источникам его пополнения и расширения в данный период. На примерах из англоязычных СМИ показано, что новая реальность изменила общество, языковое оформление которого отражает характерные для современной эпохи черты, ценности и прагматические установки.

Ключевые слова: неологизмы, лексика, пандемия коронавируса, семантика.

**E.V. Egorova, K.N. Dzhokiladze, K.M. Kamaletdinov, S.V. Uskova**  
(Russia, Ulyanovsk)

### **DYNAMIC PROCESSES IN THE ENGLISH LANGUAGE IN THE AGE OF CORONAVIRUS**

The article discusses the active processes taking place in the English language in the era of the coronavirus pandemic, describes the characteristic changes in the vocabulary, and notes new phenomena in the field of word semantics. Particular attention is paid to changes in the composition of the active vocabulary, sources of its expansion in this period. It is shown that the new reality has changed society, the language design of which reflects characteristic features, values and pragmatic attitudes of the modern era.

Key words: neologisms, vocabulary, coronavirus pandemic, semantics.

В современном мире происходят многочисленные изменения. Новая коронавирусная инфекция, или COVID-19, стала заболеванием, которое потрясло весь мир, поразив многие инфраструктуры и непреодолимо ударив по

экономике всех стран. Поскольку лексический состав любого языка очень быстро и живо отзывается на воздействие внешних по отношению к языку факторов, то неудивительно, что такое общемировое явление, как пандемия коронавируса, не могло не отразиться в языке [1].

Современные языки имеют тенденцию к изменению и расширению в связи с новой коронавирусной инфекцией. Данное утверждение ещё раз подтверждает тот факт, что любой язык является не только стабильной устоявшейся системой, но и динамической, постоянно меняющейся частью культуры народа. Глобальные проблемы и события оставляют свой отпечаток на жизни людей, что проявляется в их речи, как письменной, так и устной.

Поскольку английский язык является языком международного общения, то на его примере в полной мере можно проследить основные динамические процессы, происходящие в языке в период пандемии. Наиболее заметные изменения произошли в его словарном составе: в лексиконе его носителей появился большой ряд слов и словосочетаний, отражающих новую реальность, её оценки и интерпретации [2]. Скорость распространения этих лексических новообразований и неологизмов была такой быстрой и массовой по нескольким причинам; во-первых, серьезность пандемии COVID-19, которая затронула все международное сообщество, с резким ростом числа случаев заболевания, смертельных исходов и разрушительным воздействием пандемии на мировую экономику. Во-вторых, СМИ сильно ускорили распространение этих лексических новшеств.

Стоит отметить, что поскольку важнейшим фактором изменения современной реальности является медико-биологическое явление – вирусное заболевание, то именно поэтому соответствующая лексика, новая терминология, связанная с ним, и стали основными новшествами, которыми пополнился английский словарь. Например: *pandemic*, *virus mutation*, *saturation*, *artificial lung ventilation*, *antibodies*, *vaccine* и др. В медиадискурсе также активизировалось функционирование наименований профессий: *virologist*, *immunologist*, *infectious diseases*, *doctor* и др. Явление распространения сложной медицинской терминологии называется «интеллектуализацией языка» [3], а его влияние на общество имеет большое значение, поскольку способствует его образованию и становится частью разделенного знания.

Лексика дискурса COVID-19 также включает термины, которые не обязательно являются новыми терминами COVID-19, но являются окказионализмами или словами, которые были повторно введены во время кризиса коронавируса для различных социальных/коммуникативных функций. Многие английские слова изменили своё лексическое значение. Так, в репортажах о развитии эпидемической ситуации в США стало по-новому использоваться слово *ventilator*, а именно для обозначения аппарата искусственной вентиляции лёгких. *Two men in Miami stole 192 ventilators, worth \$3 million, the authorities say* [4] – в данном заголовке речь идёт о краже аппарата искусственной вентиляции лёгких, а не привычных освежающих приборов.

Большое значение имеют и появившиеся в английском словаре неологизмы. Новые лексемы, связанные с коронавирусной инфекцией, значительно расширили словарь. Журнальные заголовки, новостные порталы буквально пестрят только что вошедшими в состав языка словосочетаниями: *corona psychosis, coronophobia, coronapantics, coronobesia*.

*Coronophobia is the fear of coronavirus.*

*Between the beginning of February, when coronapanic started to go global, and the end of March the share price more than... [5].*

Данные примеры демонстрируют тот факт, что коронавирусная инфекция действительно оказала огромное влияние на лексический состав английского языка. Новые выражения появляются в основном в процессе слияния двух других, тем самым придавая им новую смысловую нагрузку и эмоциональную окраску [6].

Обратим также внимание на основную и наиболее часто употребляемую лексему Covid-19. Несмотря на то, что слово COVID-19 было придумано только в феврале 2020 года, оно стало доминирующим в глобальном дискурсе. Кроме того, с данной лексемой значительно увеличилось количество словосочетаний, а также именно с данной словарной единицей связано множество популярных и широко используемых фраз, например, *the coronavirus shutdown, covid-19 lockdown, covid-19 calamity, covid-19 data, coronavirus briefs* и множество других.

*He was on the bench behind Rory Sutherland for the four games of the 2020 Six Nations that took place before the coronavirus shutdown ...,*

*First the Czech calamity of positive Covid-19 tests sending their entire squad and management into quarantine on ... [7].*

Большое распространение в период пандемии получили слова, которые раньше не входили в состав активного словаря и употреблялись в узкоспециализированных отраслях. Примером таких слов могут являться *self-isolation, remote mode, export rails* и др.

*Working at Home? Self-Isolation Doesn't Have to Be Lonely;*

*... the challenges that many Irish businesses are facing because it already had a remote working mode before the pandemic [3].* Несмотря на то, что само по себе слово самоизоляция со временем потеряло свою актуальность, новые реалии заставили его снова вернуться в обиход и теперь оно встречается гораздо чаще.

Коронавирус также оказал сильное влияние на эмоциональное состояние людей. И наряду с указанными выше изменениями появился значительный пласт слов, которые отражают реакцию людей на эпидемиологическую обстановку: в них выражаются оценка поведения отдельных граждан, отношение общества к введённым ограничениям и др. Так, например, в английском языке появились слова *obscurantism, covidiot, covidur*.

*That would, in Macron's view, reduce the contest to a duel between enlightenment and obscurantism.*

*The tweed and sideburns strain of Covidiot is by far the deadliest [8].*



Слово *covidiot* является одним из самых известных контаминантов и обозначает человека, который ведет себя глупо, рискуя распространить Covid-19. Отношение говорящего к окружающей действительности выражается посредством языковой игры. В состав данной лексической единицы входит само название вируса, а именно COVID. Данное слово образовано путем простого сложения, в результате чего образуется новое слово с двумя корнями, обозначающее какое-либо явление в период коронавируса.

Без сомнения, COVID-19 считается сегодня одной из самых обсуждаемых тем в СМИ. Интернет-издания ежедневно публикуют важные новости, связанные с пандемией и борьбой с ней [9]. Такие статьи изобилуют лексическими единицами, описывающими новые реалии. Как известно, появление новых слов или неологизмов может быть связано с развитием технического прогресса, социокультурными изменениями, стремлением отразить изменения к окружающим явлениям [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что события глобального характера оказывают большое влияние на все сферы жизни общества. Особенно ясно это проявляется в языковой культуре. Изучение языковых изменений в такой важный для общества период позволяет судить об актуализации определённых разрядов слов, о причинах и факторах семантических изменений в лексике, об особенностях языкового оформления всего информационного пространства в период коронавирусной инфекции.

### Список литературы

1. Логинова А.А., Егорова Э.В. Неологизмы эпохи пандемии // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции*, Ульяновск, 09–10 февраля 2022 года / Ульяновский государственный университет. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2022. С. 365-369.

2. Дубяга С.С., Егорова Э.В., Сухарева Т.С. Применение лексических трансформаций при переводе лексики периода пандемии COVID-19 // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции*, Ульяновск, 09–10 февраля 2022 года / Ульяновский государственный университет. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2022.

3. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М.: КомКнига, 2006. 256 с

4. The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nytimes.com> (Дата обращения 05.04.2022).

5. Phobia Wiki [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://phobia.fandom.com/wiki/Coronophobia> (Дата обращения 05.04.2022).

6. Егорова Э.В., Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А. Неологизмы эпохи коронавируса // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021. № 4. С. 207-216.

7. PhilNews [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://philnews.ph/> (Дата обращения 05.04.2022).

8. The Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения 05.04.2022).

9. Егорова Э.В., Зарипов Б.И., Овечкин Д.С. Особенности перевода лексики периода пандемии COVID-19 в англоязычных СМИ // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 09–10 февраля 2022 года / Ульяновский государственный университет. Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2022. С. 301-305.*

10. Егорова Э.В., Крашенинникова Е.И., Ускова С.В. Коронавирус и общество // *Симбирский научный вестник. 2021. № 2(44). С. 103-108.*

УДК 372.881

**Я.Н. Казанцева, М.Л. Ростова**  
(Россия, Лесосибирск)

## **МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

В статье рассматриваются возможности использования ментальной карты как одного из интерактивных методов в процессе обучения английскому языку в вузе. Приводятся примеры заданий на создание ментальной карты при работе с лексикой, грамматикой и текстом.

Ключевые слова: ментальная карта, английский язык, грамматика, лексика, текст.

**Ya.N. Kazantseva, M.L. Rostova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **MIND MAPS IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT UNIVERSITY**

The article discusses the possibilities of using a mind map as one of the interactive methods in the process of teaching English at university. Examples of tasks for creating mind maps when working with vocabulary, grammar and text are given.

Key words: mind map, English, grammar, vocabulary, text.

Современная жизнь предъявляет всё более высокие требования к практическому владению иностранным языком в профессиональной сфере. Изучение иностранного языка сопровождается запоминанием большого

количества лексических единиц, грамматических структур и правил. В связи с этим возникает необходимость поиска новых развивающих методов и технологий, облегчающих и помогающих обучающимся решить эту задачу.

К числу инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку можно отнести ментальные карты (англ. «mind maps» – ментальные карты, интеллектуальные карты, карты памяти, карты ума), разработанные психологом Тони Бьюзенем. Это один из приёмов технологии критического мышления; визуальный способ представления информации, отображающий связи между понятиями.

Создание ментальной карты – наиболее эффективный прием запоминания лексико-грамматического материала, который может быть использован преподавателем на разных этапах практических занятий, но также может быть предложен студентам в качестве самостоятельного задания.

Принцип построения любой ментальной карты – центральный объект и радиально расходящиеся от него логические ассоциативные связи. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее.

Ментальные карты можно рисовать от руки, используя разные цвета, формы, картинки. Однако сегодня существует несколько сайтов, помогающих создать ментальные карты он-лайн или офф-лайн. Приведем примеры веб-сервисов по созданию ментальных карт:

1) Mindomo (<https://www.mindomo.com>) – программное обеспечение создания диаграмм связей с помощью Интернета, предоставляет возможность создать до трех карт в бесплатном режиме;

2) MAPMYself – также известный как Mapul – интернет-сервис для создания красивых диаграмм связей, нарисованных от руки, построенный на SilverLight. До 2-х карт в бесплатном режиме;

3) MindMeister (<https://www.mindmeister.com/ru>) – Веб 2.0 приложение для построения диаграмм связей, поддерживает экспорт в pdf, FreeMind (.mm), MindManager 6 (.mmmap), а также в документ .rtf или в виде изображения (.jpg, .gif, .png). До 3-х карт в бесплатном режиме;

4) Mind42 (<https://mind42.com/>) – простой бесплатный, без особых излишеств, но очень аккуратно сделанный сервис, при помощи которого пользователь может создавать диаграммы связей;

5) Bubbl.us (<http://ww7.bubbl-us.com/>) – интернет-сервис совместного создания диаграмм связей. Бесплатно можно создать до 3-х диаграмм, и это единственное ограничение

6) SpiderScribe (<https://www.spiderscribe.net/>) – бесплатный сервис (Adobe Flash).

В узлах карты могут содержаться: простой текст, картинка (jpg, png), дата (календарь), карта (GoogleMap), или прикреплен файл. Экспорт в jpg и png. Поддерживается совместная работа над картой. Интерфейс на английском языке.

Диапазон применения карт памяти на занятиях по английскому языку достаточно широк. Он может включать работу:

- с фонетическим материалом;
- с лексическим материалом;
- с грамматическим материалом;
- с текстовым материалом.

Кроме того, создание ментальных карт способствует успешному обучению устному монологическому высказыванию; с помощью ментальных карт возможно представление результатов проектной деятельности, а также проведение дискуссии, дебатов. Так, например, для дебатов изготавливается мыслительная карта для каждой из спорящих сторон, которая помогает объективно и эффективно исследовать разногласия. В итоге создаётся третья мыслительная карта, на которой будут запечатлены совместные выводы, решения, результаты работы и достигнутые уступки по проблеме.

Карты проще использовать для работы с грамматическим материалом (с помощью карты можно представить любое грамматическое правило или конструкцию, при этом все исключения, особые случаи, а также примеры применения можно выделить в отдельные ветви и сделать на них акцент), с текстовым материалом, для обучения устному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор и т.д.

Ментальные карты отлично подходят для осознанной работы с грамматикой. Они помогают обобщить имеющиеся знания в систему. Это особенно справедливо для изучения системы видо-временных форм глагола, фразовых глаголов, придаточных предложений условия и времени и т.д. Так, например, для создания ментальной карты для фразового глагола в центре пишется глагол, от него лучиками отходят предлоги, с которыми он употребляется, под предлогами пишется новое значение, которое приобрел глагол. Рекомендуется английские и русские слова писать разными цветами, чтобы можно было легко сфокусироваться на одном или другом языке при необходимости.

Представим образец ментальной карты при работе с грамматическим материалом (рис. 1).

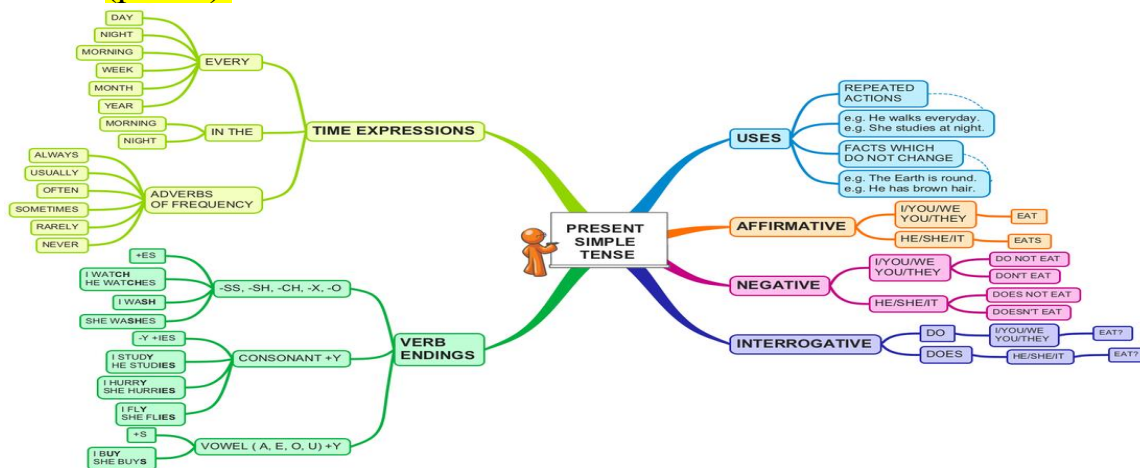


Рис. 1. Ментальная карта по теме «Present Simple»

При работе по теме «Степени сравнения прилагательных (degrees of comparison)» предлагается задание на создание ментальной карты: прочитайте текст о правилах образования степеней сравнения прилагательных и составьте ментальную карту, используя любой веб-сервис.

Не менее интересные результаты даёт использование ментальных карт при работе с лексическим материалом. Объемы новой профессионально ориентированной лексики, подлежащей изучению, не так уж малы. Карты помогают сделать этот процесс интересным и увлекательным.

Для работы с лексикой можно создавать ментальные карты с определенной тематикой. Мы рекомендуем выписывать не просто слова, а словосочетания, выделяя под каждым словом или словосочетанием другим цветом перевод.

Приведем пример ментальной карты при работе с лексическим материалом (рис. 2).

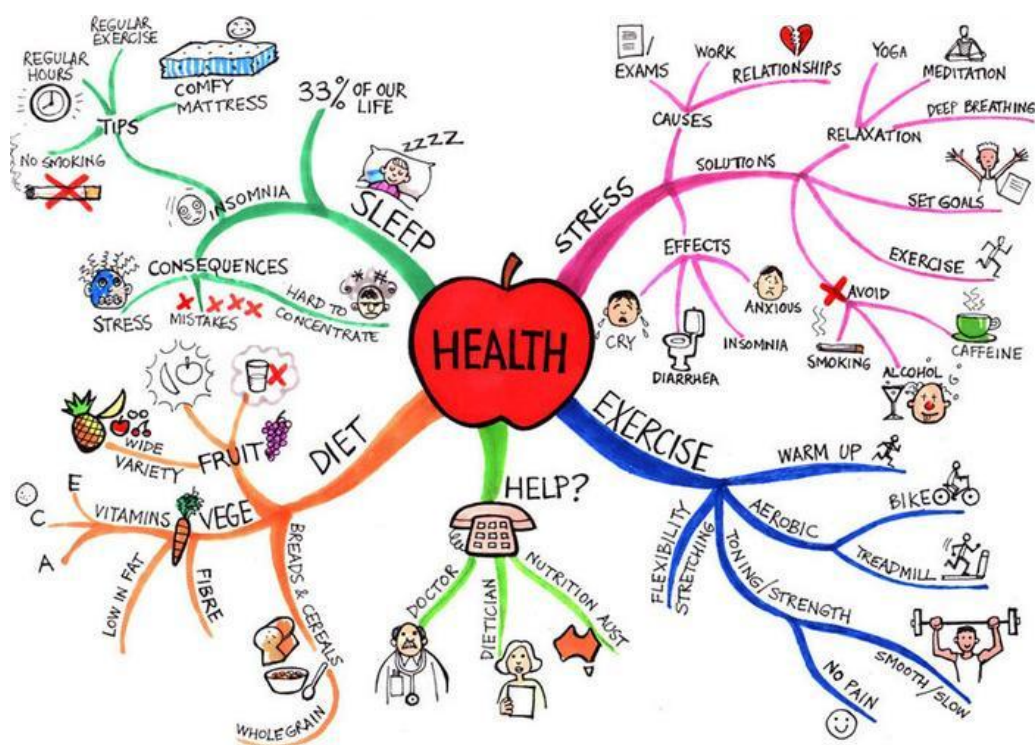


Рис. 2. Ментальная карта по теме «Health»

Например, работая с текстом «My flat», студенты должны, опираясь на вышеприведенный образец ментальной карты, создать подобную схему, отметив названия комнат, предметов мебели и т.д.

Создание карт для пересказа текста: в центре записывается название текста или его основная мысль. Далее лучами выписываются словосочетания. Между ними строится определенная последовательность с помощью стрелочек и линий.

Приведем примеры заданий по созданию ментальных карт при работе с текстовым материалом:

1. Перескажите текст «Stages of education», используя в качестве опоры ментальную карту.

2. Создайте ментальную карту для текста «History of higher education».

Ментальные карты могут помочь преподавателям и студентам решить многие учебные задачи. Во-первых, освоить новую тему. Так, например, с помощью сервиса iMindQ [<https://www.imindq.com>] преподаватель может структурировать информацию о любой теме изучаемой дисциплины, принять и оценить прикрепленные выполненные студентами задания, написать необходимые примечания и комментарии, установить оповещения о поступлении на проверку заданий и сроках их выполнения, получать обратную связь. К преимуществам использования iMindQ можно отнести наличие таких доступных функций, как добавление заметок, ссылок, вложений, изображений или значков.

Во-вторых, создание ментальных карт способствует более тщательной и эффективной подготовке к итоговой аттестации, т.е. сдаче зачета или экзамена. Грамотно структурированная информация по изученному курсу, включающая не только материал лекций и семинаров, выполненные упражнения с комментариями преподавателя, но также и учебники, учебные пособия, статьи по каждой теме или разделу, таблицы, схемы, отображается как единое целое в одной карте. Такое суммирование информации способствует сокращению времени на подготовку, поскольку исключает дублирование работы.

### **Список литературы**

1. Лебедева Е. В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационных технологий в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=223> (дата обращения: 28.04.2022).

2. Ментальное картографирование в образовании. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.imindq.com/use-cases/education> (дата обращения: 28.04.2022).

УДК 808.5

**В.Н. Карпухина**

*(Россия, Барнаул)*

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Статья посвящена исследованию современного переводческого дискурса в лингвоэкологическом аспекте. Объект исследования – современный переводческий дискурс, предмет исследования – изменения

лингвоаксиологической шкалы субъектов данного дискурса в парадигме постмодерна, отражающиеся в языке. В качестве материала выступают современные переводы англоязычных художественных текстов на русский язык. Основная задача статьи – выявление аксиологических констант современного переводческого дискурса и их лингвоэкологического статуса в ситуациях политкорректности и глокализации.

Ключевые слова: переводческий дискурс, политкорректность, лингвоаксиология, лингвоэкология

**V.N. Karpukhina**  
(Russia, Barnaul)

### **A CONTEMPORARY TRANSLATOR'S DISCOURSE FUNCTIONING: AXIOLOGICAL LINGUISTICIS ASPECT**

The paper considers a postmodern translator's discourse in the aspect of the ecology of language. The object of the study is the contemporary translator's discourse, the subject of the study is the changes in the axiological linguistic scale of this discourse participants in the postmodern paradigm, reflected in the language. The material under consideration is the contemporary translations of the English literary texts into Russian. The paper aims at the revealing of the contemporary translation discourse axiological constants and their linguistic ecology status in the situations of political correctness and glocalization.

Key words: translator's discourse, political correctness, axiological linguistics, ecology of language

В статье рассматривается лингвоэкологический статус аксиологических констант современного переводческого дискурса и их функционирование в коммуникативных ситуациях политической корректности. А. П. Сковородников полагает, что «среда обитания» языка может влиять «на языковое сознание социума и, как следствие, на язык и его речевую реализацию» [5, с. 207].

На сегодняшний день лингвоэкологический подход к изучению переводческого дискурса получает все большее распространение в связи с актуализацией феномена политкорректности (см.: [3; 4; 9; 10]). Лингвоэкологические проблемы, связанные с функционированием современного переводческого дискурса, касаются передачи при переводе идеологических речевых штампов (лексики, употребляющейся в текстах преимущественно пропагандистского характера, связанных с вопросами расовой, национальной, религиозной, социальной, гендерной и иной тематики). Достаточно часто вводящиеся идеологические речевые штампы используются в качестве манипулятивных инструментов воздействия на потенциальную аудиторию.

Отметим, что феномен политической корректности языка, состоящий в «стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые

задевают чувства и достоинства индивидуума» [6, с. 215], возник в англо-американской культуре именно как проявление лингвоэкологической тенденции. Однако с течением времени использование политически корректной лексики и грамматических конструкций стало инструментом манипулятивного воздействия на аудиторию и начало интерпретироваться представителями постмодерна в ироническом ключе (см. [7, с. 31]).

Лингвоэкологической проблемой переводческого дискурса является отсутствие точных и закреплённых в русскоязычном узусе эквивалентов английской политкорректной лексики (в частности, идеологических речевых штампов). Саркастические «Политически корректные сказки на сон грядущий» Джеймса Финна Гарнера до сих пор полностью не переведены с английского языка на русский, имеется лишь несколько фрагментарных переводов (подробнее см.: [4]). Даже ключевую фразу из авторского предисловия к этой книге достаточно сложно перевести на русский язык: *If, through omission or commission, I have inadvertently displayed any sexist, racist, culturalist, nationalist, regionalist, ageist, lookist, ableist, sizeist, speciesist, intellectualist, socioeconomicist, ethnocentrist, phallocentrist, heteropatriarchalist, or other type of bias as yet unnamed, I apologize and encourage your suggestions for rectification* [8]. Дж. Ф. Гарнер, нарочито извиняясь перед читателями за то, что он, возможно, по своему упущению или намеренно, оказался предвзятым в определенных аспектах, предлагает будущим читателям «внести свои предложения по исправлению» политкорректных сказок. Часть перечисленных Гарнером возможных «аспектов предвзятости» уже получила в русском языке свою «лингвоэкологическую прописку»: не так давно вошли в употребление лексемы *сексист*, *лукист*; закрепились в словарном составе русского языка лексемы *расист*, *националист*, *этноцентрист*. Грамматические характеристики некоторых лексем в русском языке из списка «проявлений неполиткорректного поведения» могут быть связаны с ограничениями на частеречную принадлежность лексемы или ее словообразовательную структуру: *фаллоцентрический*, но не *фаллоцентрист*; *эйджизм*, *эйблизм*, но не *эйджист*, *эйблист*. Возможен подбор частичного эквивалента для лексемы *regionalist* – *сепаратист*.

Проблема существования безэквивалентных лексем из области политкорректного дискурса не позволяет, например, С. Сивко адекватно перевести следующий фрагмент пародийно-политкорректной «Красной Шапочки» Дж. Ф. Гарнера: *The woodchopper-person blinked and tried to answer, but no words came to him. «Bursting in here like a Neanderthal, trusting your weapon to do your thinking for you!» she exclaimed. «Sexist! Speciesist! How dare you assume that womyn and wolves can't solve their own problems without a man's help!»* [8]. – *Персона дровосека заморгала глазами и попыталась ответить, но не произнесла ни слова. «Ворвался сюда как неандерталец, тыкает тут своим оружием! Что вы себе думаете, я спрашиваю? — воскликнула Красная Шапочка. — Сексуально озабоченный, алчный придурок! Да как ты смел подумать, что женщины и волки не могут решить своих проблем без*



вмешательства человека!» (пер. С. Сивко) [1]. Даже наличие в русском языке уже ассимилировавшегося заимствования *сексист* не дает возможности переводчику использовать данную лексему, поскольку стереотипные представления о персонаже – Красной Шапочке – как о ребенке накладывают некоторые ограничения на использование этого идеологического штампа феминистского дискурса. Необходимый комический эффект в тексте перевода создается опосредованно, с помощью перифразы (*сексуально озабоченный*).

Безэквивалентная грамматическая единица феминистского дискурса *wotup*, заменившая традиционную форму множественного числа *women*, тоже не находит своего переводческого воплощения в русскоязычной версии «Политически корректных сказок на сон грядущий». Как следствие, в переводе С. Сивко наблюдается переводческая ошибка: *How dare you assume that wotup and wolves can't solve their own problems without a man's help!*» – *Да как ты смел подумать, что женщины и волки не могут решить своих проблем без вмешательства человека!*» (пер. С. Сивко). Феминистский пафос речи Красной Шапочки в англоязычном тексте подразумевает решение проблем без помощи мужчины, переводчик же этого не передает.

Дж.Ф. Гарнер восстанавливает лингвоэкологический баланс англоязычного политкорректного дискурса за счет иронического развенчания идеологических штампов, помещая их в контекст известных детских сказок. Красная Шапочка становится носителем идеологии феминистского дискурса и идеологии «здорового питания», три поросенка строят свои дома из экологичных материалов и борются против волка, империалистического националиста, и т.п. С.Г. Тер-Минасова абсолютно справедливо полагает, что в русской лингвокультуре политически корректный дискурс все еще фактически не функционирует [6, с. 223]. Именно поэтому переводчики текстов Гарнера на русский язык, не обладая пока всем лексико-грамматическим арсеналом политкорректного дискурса, вынуждены прибегать к компенсаторным стратегиям создания комического эффекта текстов современного переводческого дискурса.

Баланс «экологии языка» в переводе политкорректной сказки Дж. Ф. Гарнера «The Three Little Pigs», как показывают стратегические решения переводчиков, может быть достигнут путем глокализации текста – его одновременного помещения в глобализационный контекст и в контекст локальных культур (см.: [2]). В сказке «The Three Little Pigs» *поросята-порсинисты* (= «сандинисты»), противостоящие агрессии «мирового империалиста» волка, отстаивают свои права на свободу и независимость «цветных наций» в полном соответствии с основными принципами защиты прав ВІРОС (Black, Indigenous, People of Color): *The little pigs shouted back, "Go to hell, you carnivorous, imperialistic oppressor!"* [8]. Однако в переводе на русский язык данной сказки С. Сивко и А. Олексенко осуществляют прагматическую компенсацию, меняя англоязычные политкорректные формулы на пародируемые клише советского идеологического дискурса (*свобод душителъ; проклятый империалист; песня солидарности юных свиной;*

покончив с захватчиками, поросята основали государство, давшее миру великолепный образец для подражания и базирующееся на принципах социалистической демократии вкупе с бесплатным образованием, всеобщим здравоохранением и распределением жилой площади по потребностям) [1].

Восстановление лингвоэкологического равновесия в англоязычных текстах Гарнера наблюдается вследствие намеренного помещения устойчивых формул политкорректного дискурса ВІРОС в «чужой» жанровый контекст – контекст детских сказок, за счет чего происходит определенное остранение смысла этих устойчивых формул, и текст производит комический эффект. В рамках русскоязычного переводческого дискурса переводчики-постмодернисты для усиления комического эффекта текста используют не только приемы реконтекстуализации и «культурного трансфера», но и прием намеренного нарушения лингвоэкологического баланса текста.

Лингвоэкологическая проблематика постмодернистского переводческого дискурса связана, во-первых, с отсутствием детально разработанного языкового инструментария в сфере политкорректной лексики в русском языке, а во-вторых, со снижением требований к переводческой этике и эстетике. Следствием этого является применение переводчиками с английского языка на русский компенсаторных стратегий глокализации и «культурного трансфера» текста оригинала.

### Список литературы

1. Гарнер Дж. Ф. Политически корректные сказки на ночь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://q-lab.livejournal.com/1464.html#cutid1> (дата обращения 21.04.2022).
2. Ефременко Д. В. Глокализация // Большая российская энциклопедия – электронная версия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dev.bigenc.ru/sociology/text/2364647> (дата обращения 21.04.2022)
3. Карпухина В. Н. Под «Веселым Роджером» постмодернизма: аксиология интертекстов Бориса Акунина: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020.
4. Карпухина В. Н. Современная детская литература в политически корректном дискурсе: лингвоаксиологический аспект // Сибирский филологический журнал. 2019. № 4. С. 155-167.
5. Сковородников А. П. О предмете эколлингвистики применительно к состоянию современного русского языка // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 205–233.
6. Тер-Минасова С. Г. Политическая корректность, или языковой такт // Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Ter/ Index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/ Index.php) (дата обращения 21.04.2022).
7. Харт К. Постмодернизм. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006.

8. Garner J. F. Politically Correct Bedtime Stories: Modern Tales for Our Life and Times. New Jersey, 1994[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bbs.pku.edu.cn/attach/85/31/8531ff112a962431/politically%20correct%20bedtime%20stories.pdf> (accessed 21.04.2022).

9. Moller D. Dilemmas of Political Correctness // Journal of Practical Ethics. 2016. Volume 4. Issue 1. URL: <http://philarchive.org/archive/MOLDOP> (accessed 21.04.2022).

10. Wikström P. No one is “pro-politically correct”: Positive construals of political correctness in Twitter conversations // Nordic Journal of English Studies. 2016. № 15(2). P. 159–170.

УДК 378:81'276(075.8)

**А.И. Мезенцева, А.Г. Михайлова**  
(Россия, Севастополь)

## **ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТОПОНИМИКОНЕ СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОГО КОНТИНЕНТА**

В данной статье рассматривается вопрос экстралингвистического взаимодействия в топонимиконе Североамериканского континента. Рассматривается специфика и своеобразие топонима данного континента. Выделяется четыре основных регистра, по которым можно распределить тематическое наполнение топонима. Отмечено, что топонимы группируются по двум критериям: по денотативному значению и коннотациям. Общественные американизмы-урбанонимы разделены на группы по характеру обозначаемых предметов. Делается вывод, что к числу самых распространенных топооснов принадлежат антропонимы, географические термины, названия растений, животных и минералов, а также примеры «трансплантации» топонимов из других стран, а также из штата в штат в пределах Североамериканского континента. В современном английском языке имеется такое весьма специфическое явление в системе семиологических классов словесных знаков, как полифункциональность индивидуализирующих знаков.

Ключевые слова: экстралингвистический, взаимодействие, Североамериканский континент, заимствование, культура, топоним.

A.I. Mezentseva, A.G. Mikhaylova  
(Russia, Sevastopol)

## EXTRA-LINGUISTIC INTERACTIONS IN THE TOPONYMICON OF THE NORTH AMERICAN CONTINENT

This article discusses the issue of extralinguistic interaction in the Northern American continent's toponymicon. The relevance of the chosen research topic is determined. The specificity of the Northern American toponym is considered. The peculiarity of the Northern American toponym is investigated. There are four main registers by which the thematic content of the Northern American toponym can be distributed. In the study, toponyms are grouped according to two criteria: denotative meaning and connotations. Public Northern Americanisms-urbanonyms are divided into groups according to the nature of the designated objects. It is concluded that among the most common toponyms in the United States are anthroponyms, geographical terms, names of plants, animals and minerals, as well as examples of "transplantation" of toponyms from other countries, as well as from state to state within the United States. In modern English, there is such a very specific phenomenon in the system of semiological classes of verbal signs as the polyfunctionality of individualizing signs.

Key words: extralinguistic, interaction, Northern American continent, toponym.

Актуальность исследования топонима обусловлена глубиной и обширностью, хранящейся в нем культурно-исторической информации, извлечь которую не всегда удастся непосредственно. Чаще она имеет имплицитный характер, требует детального сопоставительного анализа. Топоним в некоторых исторических условиях является единственным источником культурно-исторических сведений, выполняя важную по значимости для развития социума кумулятивную функцию. Изучение становления и развития географических названий производится с целью выяснения исторического происхождения топонимической лексики английского языка, реалий культуры, поскольку топонимия является источником надежной и важной информации о жизни народа на протяжении огромного исторического периода. Топонимы, зафиксированные в разные периоды, в разнообразных формах и вариантах, дают ценную информацию относительно принципов и закономерностей формирования топонимической системы английского языка в целом [6].

Собраны, обработаны, систематизированы и проанализированы научные данные по данной теме; изучена научная литература. Специфические лингвистические методы сопоставительного лингвострановедческого анализа реалий как случаев безэквивалентной лексики. Используются следующие методы: исторический и этимологический, изучение названий по формантам; лексико-семантический и лексико-грамматический анализ, элементы стилистического описания для трактовки географических названий.

«Нет такой части света», – сказал Роберт Луи Стивенсон, где бы номенклатура была бы столь богата, поэтична и живописна как на Североамериканском континенте [4], на карте которого есть испанские, французские и индийские названия, связанные с историей и мифологией [3].

В нашей работе мы исследуем своеобразие американского топонима.

Географические названия Североамериканского континента можно разделить на шесть групп:

- 1) Названия, образованные от личных имен (в основном фамилии национальных героев);
- 2) названия пришедшие из восточных штатов Североамериканского континента или Европы;
- 3) голландские, французские, русские, немецкие и скандинавские заимствования;
- 4) английские названия;
- 5) латинские и испанские названия;
- 6) индийские названия;
- 7) вымышленные названия (рис.1).

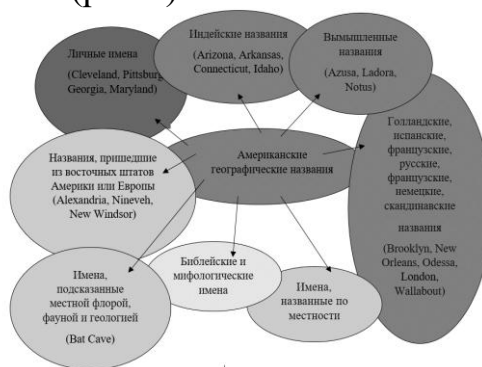


Рис. 1. Свообразие североамериканского топонима

1) Топонимы первой группы – самые многочисленны: состоят только из фамилий (*Washington, Cleveland, Bismarck*) или из фамилий в сочетании со старым и новым словами (*Grundwörter, Pittsburg*). Много топонимов от женских имен: 11 городов *Charlotte*, 10 – *Ada*, 19 – *Alma*. Данные позволяют выявить гендерный аспект наименования: преобладание женских имен. Штаты, которые были названы в честь королей и королев – *Georgia, Maryland, Virginia, West Virginia, and Louisiana*. *Georgia*, хотя и названа по имени английского Короля Джорджа I, слово *Georgia* первоначально было греческим. Штат *Virginia* назван в честь Королевы Елизаветы (отражающее ее не замужнее положение). Слово “*Virginia*” это производная от латинского слова *Virgo*, что означает *virgin* (девушка/дева). Штаты *Louisiana* и *Carolina* были названы в честь французской империи, в честь *Louis XIV*. “*Carolina*” также была названа в честь французской империи, но слово *Carolina* пришло из латинского, где оно *Carlina*. *Carlina* в переводе с латинского означает *Хамелеон*.

2) Названия второй группы в большинстве случаев имеют приставку *New*; больше чем 600 таких мест зарегистрированы в пределах от *New Albany* к *New Windsor*. Другие имеют такие приставки как *West, North* и *South*. Существовала

тенденция называть маленькие американские города в честь крупных столиц древности. В последнее время данная тенденция исчезла, но все еще, например, 16 *Athense* остаются на карте США, также мы можем встретить такие названия как *Carthage, Utica, Syracuse, Rome, Alexandria, Nineveh* и *Troy*. *Philadelphia*, например, получила свое название от древней цитадели *Philadelphus Pergamon*. Есть *Berlin, Bremen, Hamburg, Warsaw* – иммигранты называли в честь своей родины. Европейские заимствования начали появляться в Америке с 16-ого столетия, когда Европейцы прибыли заселять Новый Мир.

Из Европы пришли *Plymouth Rock* на Севере и *Jamestown* на Юге, *Cambridge, London*. Как только европейские поселенцы вошли в контакт с аборигенами, они обнаружили реки, горы, озера и даже города, которые имели яркую топонимию. Первоначальные названия таких рек как *the James, the York* и *the Charles* исчезли, но такие как *the Potomac, the Patapsco, the Merrimac* и *the Penobscot* сохранились. Большинство этих индейских названий были подвергнуты серьезным упрощениям. *Potowanmeac* был изменен до *Potomack* и затем до *Potomac*; *Unéaukara* стала *Niagara*; *Reckawackes*, согласно закону *Hobson-Jobson*, был превращен в *Rockaway*, и *Pentapang* в *Port Tobacco*. Такие названия как *Tallahassee, Susquehanna, Mississippi, Allegheny, Chicago, Kennebec, Patuxent* и *Kalamazoo* сохранили свой варварский оттенок. Часто встречается дублирование названий. Так, например, можно встретить около 18 названий *Boston* и *New Boston*, 19 – *Bristol*, 28 – *Newport*, и 22 – *London* и *New London*.

3) Голландские названия мест на Североамериканском континенте, в основном, сосредоточены по близости с Нью-Йорком. Такие как, например, *Brooklyn, Wallabout* и *Gramercy* (от *Breuckelen, Waale Bobht, и De Kromme Zee*. *Hell-Gate* это грубый перевод с голландского *Helle-Gate*.

Нами было выявлено много других голландских топонимов: *Harlem, Staten, Flushing, Cortlandt, Calver, Plaat, Nassau, Coenties, Spuyten Duyvel, Yonkers, Barnegat, Bowery (om Bouvery)*. Остров *Block* был первоначально *Blok*, и Мыс *Cape May* был *Meu*. Большое количество французских топонимов были переведены на английский язык. А термины, которые не были переведены, произносятся по правилам английского языка. Таким образом, *Des Moines* это *dee-moyns*, *Terre Haute* это *terry-hut*, *Beaufort* это *byu-fort* в штате Южная Каролина в США (но *bo-fort* в Северной Каролине), *New Orleans* произносятся как *or-leens*, *Bonne Terre* старый город около *St. Louis*, это *bonnie tar*, *Versailles* – *ver-sales*. Произношение *sault*, как в *Sault Ste. Marie*, является более или менее правильным; *the Minneapolis, St. Paul and Sault Ste. Marie Railroad* обычно называют *Soo*. Французский *Louis*, в *Louisville*, обычно произносятся правильно, но *St. Louis* почти всегда произносятся как *Lewis*.

Количество русских и украинских названий многочисленно: больше десяти названий *Moscow*: в штатах *Iowa, Texas, Michigan, Oklahoma, Arkansas, Mississippi, Indiana, Ohio, Pennsylvania*. Самая маленькая *Moscow* расположена в штате *Minnesota*, самая большая – в штате *Idaho*. Эти названия появились вскоре после 1812. Тогда же появилось *Borodino* в штате Нью-Йорк. В течение

Крымской Войны (1853-1856) шесть городов *Sevastopol* появились на карте США. Есть девять городов *Odessa*. Есть станция *Siberia* в Калифорнии, что воспринимается иронически: это – самое жаркое место на Западе США. *Saint-Petersburg* на побережье Мексиканского залива появился благодаря бывшему офицеру Дементьеву П.А., который прибыл в США из Твери, начал бизнес, построил железную дорогу, а маленькую деревню назвал в честь Санкт-Петербурга.

4) Топонимы из английского языка: *New Hampshire* и *New Jersey*. Топоним *Hampshire* произошел от древнего англо-саксонского языка, от слова *Hamtunseir*. Это слово можно разделить на три элемента. “*Ham*” – первый элемент этого слова означает дом или жилье. В то время как второй элемент, “*tun*”, означает сад или поле. И наконец, последний элемент, «*seir*», означает район или провинция. Провинция, ныне штат *New Jersey* был назван лордом *Berkeley* и сэром *George Cartaret*. Название “*New Jersey*” означает *the island of Caesars* – остров Цезаря.

5) *Montana* – в переводе с латинского означает «горный район». В этом штате действительно много гор. Испанцы были среди первых европейцев, поселившихся в Америке (*St. Augustine, Florida, in 1565*). От *Madre de Dios Island* в штате Аляска до Мексики – огромное количество испанских названий: *Alamo*: “*poplar*” – высокое дерево мягкой древесины дало свое название множеству американских мест, включая *chapel-fort* в штате *Texas* и город *Los Alamos* в Нью-Мексико.

6) Индейские названия мест также многочисленны. Происхождение этих топонимов необычно и отличается от происхождения топонимов в других языках. Индейские топонимы главным образом содержат в себе важный аспект их культуры, например, мифические эпизоды, животные, добыча пищи, ландшафт. Каждое племя имеет свой способ наименования мест. Трудно проследить происхождение этих названий, используя язык коренных американцев, потому что у индейцев не сохранилось никаких письменных записей, которые могли бы показать первоначальную форму топонимов: *Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, Connecticut, Idaho, Illinois, Iowa, Kansas, Kentucky, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Mississippi, Missouri, Nebraska, New Mexico, The Dakotas, Ohio, Oklahoma, Oregon, Tennessee, Texas, Utah, Wisconsin, и Wyoming*. *Alabama*: произошло от языка индейского племени *Choctaw*, что означает «*сборщики урожая*» или «*здесь мы отдыхаем*» *Alaska*: измененная форма алеутского слова, означающего «*большая земля*», «*континент*», «*великая страна*» или «*тот, который стоит против моря*». Из всех названий штатов, только одно название имеет американское происхождение в отличие от тех, которые произошли от индийско-американских диалектов – *Indiana*, означает землю Индейцев и является нелатинским словом. Сочетание *India* и латинского суффикса “*a*”, который означает «*земля*» дает предположить, слово “*India*” первоначально прибыло из Санскрита (литературно обработанной разновидности древнеиндийского языка

индоевропейской языковой семьи) от слова *Sindhu*, что означает «река». Название реки – *Indus*.

7) На карте континента множество вымышленных названий: *Azusa, CA*: согласно легенде, это название происходит от индейского обозначения «холма на востоке», в то время как другая говорит, что это название местного магазина в котором продавалось все “*from A to Z in the USA*”. Название “*Bat Cave*” происходит от пещеры, населённой летучими мышами. “*Kill Devil Hills*”: легенда гласит, что название – от такого сильного рома, что он способен убить дьявола. “*Two Egg*” – в честь мальчика, который продавал яйца за конфеты.

Эксперты выделяют четыре основных регистра, по которым можно распределить тематическое наполнение американского топонима до установления господства американцев в 18 веке:

1) пуританская традиция, привезенная с первыми переселенца (1629-40) из Восточной Англии;

2) традиция, перенесенная переселенцами в период протектората *О. Кромвеля (The Cavaliers, or Royalists)* (1642-75) из территорий Южной или Юго-Западной Англии;

3) традиция, привнесённая с северных территорий собственно Англии и Уэльса в результате миграционной волны (1675-1725) в долину Delaware;

4) традиция, привезенная англоговорящим населением Севера Британских островов и Северной Ирландии в период Великой Плантации – 1718-1775 в район Appalachu. Поздние переселения не оказали особого влияния на формирование американского топонимикона. На указанных территориях характерно распространение однотипных топооснов из Британской топонимики [2].

Итак, штаты с названиями испанского происхождения главным образом расположены на западном побережье Северной Америки, кроме Oregon. В то время как штаты континента, названия которых имеют английское происхождение (Anglo-Saxon) расположены на восточном побережье: *New York, New Jersey u New Hampshire*. Штаты, в названии которых прослеживаются индейские диалекты, расположены в центре Североамериканского континента. *Indiana* – исключение, потому что этот штат в своем названии имеет американское происхождение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в военные времена Англия завоевала восточную Америку, Испания – западную Америку и Франция – юг.

Среди топонимов Североамериканского континента наблюдается преобладание антропонимов, как основы для создания топонимической системы США (особенно заимствования из аборигенных языков Америки). Другие источники массового заимствования – языки первых колонизаторов – Испании, Англии и Франции. Менее всего в топонимии США представлены заимствования из голландского, немецкого, русского и других языков [1].

На основе произведенной выборки мы сгруппировали топонимы по двум критериям: по денотативному значению, т.е. по характеру обозначаемых объектов (названия природно-географических и экономических районов,



особенности рельефа, а также гидронимы и урбанонимы); по коннотациям (ассоциирующимся с историческими событиями, особенностями экономики страны, ее культуры и т.п., независимо от характера обозначаемого предмета): *Lexington, Saratoga, Yorktown* (названия городов), *Bunker Hill* (топоним), *Saint Jacinto* (гидроним) – все они ассоциируются с военной историей; *Concord* (город), *Walden Pond* (пруд) – с литературой.

К этой же группе относятся мемориальные топонимы – названия, мотивированные именами выдающихся людей. Наиболее широко они используются при наименовании объектов административно-политической географии: городов, улиц, площадей и т.д. Мемориальными можно назвать такие названия, которые не мотивированы именами известных людей, но содержат информацию о них и в сознании носителей языка и культуры связаны с ними: *Mount Vernon* – Маунт-Вернон (штат Виргиния), усадьба Джорджа Вашингтона, в пригороде Вашингтона.

В топонимах, сгруппированных по денотативному принципу, можно выделить тематические гнезда. Название крупного объекта может включать ряд названий мелких объектов, входящих в его состав: *Chicago* – Чикаго: *The Loop* – Луп (название делового центра Чикаго); *La Salle Street* – ул. Лассаль (финансовый центр Чикаго, соответствует Уолл-стрит в Нью-Йорке); *Souyh Side* – Сайт Сайд (районы Чикаго в его южной части, заселенные иммигрантами различных национальностей, символ нищеты и национальных распрей) и т.п.

Общественные североамериканизмы-урбанонимы мы сочли целесообразным разделить на группы по характеру обозначаемых предметов:

1) Топонимы, обозначающие особенности рельефа (холмы, возвышенности в черте города, служащие названиями для районов).

2) Названия городских районов, например: *Manhattan* – Манхаттан (название острова и центрального района Нью-Йорка). Производные: *Manhattanese, Manhattanite* – житель Манхаттана.

3) Названия кварталов, площадей и улиц: *Bowery* – улица в Нью-Йорке и *Bowery bums* – бродяга с Бауэри.

Названия зданий и архитектурных комплексов: *the Capitol* – Капитолий (здание конгресса США); *the White House* – Белый дом (резиденция президента) используется и в переносном значении. Названия театров, концертных залов, музеев, картинных галерей: *John F. Kennedy Center for the Performing Arts* – центр исполнительных искусств им. Джона Кеннеди (в Вашингтоне); *the Metropolitan Opera* – театр Метрополитен-опера (в Нью-Йорке, входит в Линкольновский центр исполнительных искусств); *Carnegie Hall* – Карнеги-холл (концертный зал в Нью-Йорке); *the Metropolitan Museum of art* – Метрополитен-музей (в Нью-Йорке); *the National Gallery of Art* – национальная художественная галерея (в Вашингтоне) [5].

К числу самых распространенных топооснов в США принадлежат антропонимы, географические термины, названия растений, животных и минералов, а также примеры «трансплантации» топонимов из других стран, а также из штата в штат в пределах США.

Выводы. В заключении отметим, что в современном английском языке имеется такое весьма специфическое явление в системе семиологических классов словесных знаков, как полифункциональность индивидуализирующих знаков, каковыми являются топонимы и по своей природе и по своему назначению. Это подтверждается существованием большого количества омонимичных географических названий (*Washington* – 31 город и 30 округов, *Lincoln* – 30 городов и 23 округа и т.д.). Здесь же следует отметить антропоцентричность американской топонимики как наиболее распространенный способ номинации на Североамериканском континенте (*Washington, Lincoln, Madison* и др.).

Как мы выяснили, географические названия могут одновременно функционировать в качестве названия штата, округа, города, реки и даже в составе микропонима, вступая в полисемические связи типа «город-округ», «штат-город», «штат-округ», «река-штат/город» и «река-штат-город», в чем и заключается специфика топонимикона Североамериканского континента и его отличие от британского.

Тем самым, нами подтверждена гипотеза, в одном языке существует своеобразие лингвистического отражения культурно-исторической действительности в топониме.

### Список литературы

1. Заимствование названий как один из источников формирования топонимии США. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/11xf21c.html> (дата обращения: 26.03.2022).
2. История формирования американского варианта английского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/eSXJF> (дата обращения: 26.03.2022).
3. Михайлова А.Г. Дьяченко Ю.О. Лексические заимствования как результат межъязыкового взаимодействия (на примере морских терминов) // *Modern Science*. 2021. №3. С. 370-374.
4. Причудливые топонимы Индианы и как они появились. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/eSXJR> (дата обращения: 26.03.2022).
5. Семантические группы общеизвестных топонимов-американизмов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/eSXJk> (дата обращения: 26.03.2022).
6. Фаткуллина Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (дата обращения: 27.03.2022).

**В.Д. Нарожная**  
(*Казахстан, Шымкент*)

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ  
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье рассматриваются вопросы культурологического подхода при изучении казахских и русских фразеологических оборотов. Язык, обладая способностью фиксировать и сохранять культурную и историческую информацию, является основной формой хранения знаний о культуре народа. Национально-культурные особенности, этностереотипы самоидентификации и восприятия другой культуры сохраняются и проявляются в языке носителей, в частности, в наиболее устойчивых языковых единицах – фразеологизмах.

Ключевые слова: язык, культура, личность, мировоззрение, традиции, национальный код, фразеологический оборот.

**V.D. Narozhnaya** поставить перед аннотацией  
(*Kazakhstan, Shymkent*)

**CULTUROLOGICAL ASPECTS OF STUDYING PHRASEOLOGICAL  
TURNS: PROBLEMS OF INTERCULTURAL AND INTERLANGUAGE  
COMMUNICATION**

The article deals with the issues of the culturological approach in the study of Kazakh and Russian phraseological turns. Language, having the ability to record and preserve cultural and historical information, is the main form of storing knowledge about the culture of the people. National-cultural features, ethno stereotypes of self-identification and perception of another culture are preserved and manifested in the language of native speakers, in particular, in the most stable linguistic units: phraseological units.

Key words: language, culture, personality, worldview, traditions, national code, phraseological phrase.

Законы развития языка в свете современной антропоцентрической научной парадигмы отражают проблемы взаимодействия человека, языка и культуры. Язык, отражая специфические, национальные, и универсальные черты, входя в триаду «язык – культура – личность», лежит в основе современных культурологических образовательных концепций и призван сыграть важную роль в формировании подрастающего поколения, в осмыслении им как родной, национальной, культуры, так и культуры других этносов, компактно проживающих на территории поликультурной Республики Казахстан.

Концепция современного образования, направленная на гуманизацию и гуманитаризацию обучения, основывается сегодня на культурологическом подходе как важнейшем принципе обучения языку и литературе. Цель обучения русскому языку и литературе предполагает воспитание духовных ценностей человека нового формата через осмысление художественного произведения. Круг задач, которые должен решить учитель-филолог на уроке, очерчен такими, как формирование знаний, умений и навыков, необходимых для социальной адаптации учащихся, формирования навыков критического анализа, умений обобщать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, на основе прочитанных текстов строить рассуждения различного типа, делать умозаключения и самостоятельные выводы.

Культурологический аспект преподавания языка и литературы предполагает восприятие языка как национального культурного кода, умение вычленять в разностилевых текстах национально и регионально значимые лексемы и фразеологические обороты, анализировать их и определять стилистическую функцию, использовать национальные и универсальные формы речевого этикета. Иначе говоря, культурологический подход в обучении направлен на «формирование нового образа мира и человека, который является продуктом творческой деятельности человеческих сообществ и присущих им историко-культурных традиций» [2, с. 19]. И это вполне объяснимо, так как любая культура не перемещается во временном пространстве, а движется вперед «путем накопления ценностей» [5, с. 231], новые ценности при этом, базируясь на опыте старых, обогащают и увеличивают их значимость для современной культуры. Чем большими ценностями овладеет учащийся на уроках русского языка и литературы, тем больше у него возможностей овладеть ценностями других культур. Ярким примером познания национально-культурных ценностей могут служить русские и казахские фразеологические обороты.

Благополучие кочевников-скотоводов, их быт и трудовая деятельность непосредственно были связаны с окружающей средой и природой, зависели от умения ощущать время, ориентироваться в малейших изменениях погоды. Уникальность национально-культурного кода казахского этноса, связанная с кочевым образом жизни, с индивидуальной наблюдательностью, своеобразным способом ведения хозяйства, выражают фразеологические обороты, отражающие оригинальные приемы передачи расстояния, времени, необходимого для выполнения того или иного вида деятельности: *қозы жамыраған кез* (время кормления ягнят), *бие сауым уақыт* (букв.: здоровое время, т.е. время доения кобылы), *бас сауым, бие сауым* (досл.: самое первое доение), *қозы алып болған кез, бие байлаған уақыт*: (время, необходимое для загона лошадей в стойла) и др. [6, с. 89].

Среди многочисленных фразеологических оборотов, отражающих быт казахского народа, способы ведения домашнего хозяйства, выделяются устойчивые сочетания, связанные с женскими обязанностями: *сүт пісірім, шай*

*кайнатым* (время, за которое закипает молоко, чай), *ет асым* (время, необходимое для приготовления мяса).

Жизнь русских крестьян также была непосредственно связана с окружающей природой, но, в отличие от кочующих народов, они были земледельцами и внимательно следили за всеми погодными изменениями, от которых зависело их благополучие. В русском сознании земля обожествлялась с плодородием, поэтому к ней было бережное отношение, ее называли *матушкой, заступницей, кормилицей*. С землей, ее особенностями в русском языке связано большое количество фразеологизмов: *сидеть на земле, видеть на три аршина под землю, сровнять с землей, терять землю из-под ног, из-под земли достать, как небо от земли, на краю земли, пуп земли, от земли не видать, сквозь землю провалиться, землю роет, стереть с лица земли, земля обетованная, земля горит под ногами* [7, с. 173] и другие.

Быт, трудовая деятельность русского этноса отражены в принципе номинации народных метрологических терминов, которые характеризуются тесной связью с конкретными занятиями населения (ремесла, земледелие, различные промыслы) и соотносятся с определенными понятиями, породившими потребность в той или иной мере измерения. В связи с этим, название меры длины совпадает со спецификой трудовой деятельности русского народа или частями их тела: названия орудия труда (*весло, топорище, косье*), название трудовых действий или отдельных процессов в общем трудовом действии (*стрела, перестрел, верженье (камня), верста, гон*), название частей человеческого тела или их движений (*палец, пядь, локоть, ладонь, стопа, шаг*) и т.п. При этом, определенная мера соотносилась с конкретным видом ремесла или производства: *локоть* использовался для измерения ткани и ниток; *обоймище* – при измерении объема растущего дерева; *косьем* измеряли участки сенокосных угодий и земельных наделов; *веслом* измеряли глубину воды; *палкой* – земельные наделы.

Пространственно-временные отношения у разных народов, имеющих свой национально-культурный код, по-разному отражаются и в устойчивых словосочетаниях. Расстояние в степи кочевники часто соотносили с длиной пробега коней на байге (скачке): бег жеребенка равнялся 5 км, бег стригуна – 8–10 км, а бег коня – 20–35 км, соответственно определялось и время, необходимое для преодоления этого расстояния [6, с. 216]. Народности ханты и манси очень короткий промежуток времени соотносят с моментом сгорания бересты, а самое продолжительное время передают выражением '*несколько раз зима сменялась летом*'. Башкиры понятие 'мало, совсем немного, очень быстро' сопоставляют с чашкой чая, а 'много, очень долго' – с закипанием воды в двухведерном котле. Северные народности продолжительность времени, большую протяженность соотносят с поговоркой '*конь наедается, а казак высыпается*' [4, с. 145].

Рассмотрев казахские и русские термины народной метрологии, мы определили, что отдельные временно-пространственные измерения передаются одинаковыми способами их номинации:

- *kozyның аяғы* – расстояние, необходимое для перегона ягнат с одного места на другое; *kozy-кош* – мера расстояния в степи, равная 5–6 километрам (каз. яз.) – *перестрел* – полет стрелы, равный 60–70 м; *верженье, метавище* – бросок камня (40–43 м); *окрик* – мера длины, на которую слышится человеческий голос; *видок, видки* – расстояние, которое можно окинуть невооруженным глазом (русс. яз.);

- *ат шаптырым жер* (досл.: верховая езда): расстояние, покрываемое скакуном без остановки на отдых (каз. яз.) – *день пути пеший* – 25 километров, *день пути конный* – 50–75 километров (русс. яз.).

Изучая фразеологические обороты русского и казахского языков, учащиеся приходят к умозаключению, что их специфика отражает также разные ценности этносов: все этнические особенности русского народа связаны с земледелием, а казахского – с кочевым способом ведения хозяйства, предполагающим культивирование определенных видов домашнего скота (верблюды, кони, коровы и овцы). «У людей, выращивающих злаки, овощи, и у людей, разводящих животных, психика и сознание, отношение к миру – разные. Определенный образ жизни и хозяйственная культура указывают не только на самобытность этнической культуры, но и укрепляют этнопсихологические особенности народа» [6, с. 248].

Особенности национального кода народа, его быта и условий проживания ярко отражаются при сопоставлении следующих фразеологических оборотов русского и казахского языков: *бір кун бие, бір кун туйе* (досл.: один день – кобыла, другой день – верблюд) – *семь пятниц на неделе*; *ереуіл атка ер салу* (досл.: запрягать коня) – *стать на стражу родины*; *жыланнын басы кайту* (досл.: отправить змеиную голову обратно) – *заморить червячка* (утолить голод); *кірпідей жиырылу* (досл.: сжаться как еж) – *съежиться, оцетиниться*; *кулакка урган танадай* (досл.: словно бычок, получивший удар в ухо) – *медведь на ухо наступил*; *куралайды козге аткан* (досл.: стреляющий точно в глаза сайгачонка) – *глаз как у орла и др.* [3].

В русском языке сема *рыба* ассоциируется с вялым, медлительным, крайне нерешительным или холодным, равнодушным человеком (*ни рыба ни мясо, ни кафтан ни ряса, ни то ни се*), в казахском языке *балык* олицетворяет полного, упитанного человека. Русский фразеологизм *как рыба в воде* эквивалентен казахскому *балықтай жузу* – ‘свободно плавает, держится на воде’ [3, с.19-20]. Частичное соответствие в анализируемых языках имеют фразеологизмы *биться как рыба об лед* и *сен соккан балықтай болды* (досл.: как рыба, которую ударило об лед); *на безрыбье* и *рак рыба* и *балык жокта бака да балык* – ‘когда рыбы нет, и лягушка – рыба’.

В русском языке отмечаются фразеологические обороты *ловить рыбу в мутной воде* (корыстно пользоваться какими-либо неурядицами, неясностью обстановки), *на рыбьем меху* (не согревающий) [7, с. 403], которым нет ни полных, ни частичных соответствий в казахском языке.

Разнообразное состояние человека, передающее значение нужды, горя, безысходности, скуки, душевного беспокойства, нелегкого существования и др.

нашло свое, отличающееся от русского языка, отражение в компаративных казахских фразеологических оборотах:

- *каскалдактын канындай* (букв.: будто кровь лысухи: большая редкость, ценность) – русск.: на вес золота;
- *кыркылжын тулкідей* (хитрый, как лиса) русск.: Лиса Патрикеевна;
- *туйені тугімен, биені жугімен жуткан* (букв.: проглотивший верблюда с шерстью и кобылу с вьюном) – русск.: ненасытная утроба;
- *жылан (куйе) жалагандай* (букв.: словно змея слизнула: нет ничего, совершенно чисто) – хоть шаром покати;
- *есек деме* (букв.: ишачья надежда) – строить воздушные замки;
- *тышкан мурнын канатпау* (букв.: даже мышке мордочку не окровавить: не дожидаться угощения) – русск.: зимой снега не выпросишь;
- *аюды отіндей* (как медвежья желчь: священо) и др. [3; 7].

Лексико-семантический анализ рассмотренных русских и казахских фразеологических оборотов с компаративным компонентом в своем составе показал, что многие фразеологизмы являются безэквивалентными. Это связано с тем, что в русском языке нет таких понятий, как *медвежья желчь (аюды отінй)*, передающее значение священности в казахском языке, огромного верблюда (*туйені тугімен, биені жугімен жуткан*) и др., но которые представляют важные для казахского народа ценности и указывают на уникальные культурно-национальные установки.

Таким образом, определяя культуру как «характерный образ мыслей и действий, способ духовного освоения действительности на основе выявления ценностей, воплощаемых в образцах деятельности, передаваемых от поколения к поколению в процессе социализации» [1, с. 28], мы выявляем специфические особенности национальной культуры, ее национальные коды. Отражая содержание и ценности предметов материальной жизни и духовных потребностей человека, национальные коды выступают в виде обобщенных знаний, определенных схем или макетов когнитивных значений, отражающих реальную действительность, а потому, выступая в качестве синонимических выражений, национальные/культурные коды способствуют пониманию процессов развития отдельно взятой (национальной) культуры.

### Список литературы

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: Курс лекций. М.: Академия, 1998. 432 с.
2. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. М.: Флинта, 2015. 425 с.
3. Кожаметова Г.К., Жайсакова Р.Е., Кожаметова Ш.О. Казахско-русский фразеологический словарь. Алма-Ата, Мектеп, 1978. 224 с.
4. Лебединская В.Г. Наименования древних способов измерения у разных народов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск, 2014. №2. С.144-147.

5. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. 3-е изд. М.: Детская литература, 1989. 238 с.

6. Сейдимбек А. Мир казахов. Этнокультурологическое переосмысление: Учебное пособие. Алматы: Рауан, 2001. 576 с.

7. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. Изд. 2-е, стереотип. М.: Советская энциклопедия, 1986. 543 с.

УДК УДК 811

**И. В. Нежелская**  
(Россия, Лесосибирск)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается использование предметно-языкового интегрированного метода. Его использование на уроке английского языка позволяет создать условия, в которых обучающиеся не заучивают лексику и грамматику английского языка, а используют язык как средство в познании нового и интересного.

Ключевые слова: английский язык, предметно-языковой интегрированный метод, обучение

**I.V. Nezhelskaya**  
(Russia, Lesosibirsk)

The aim of the article is focus on using CLIL method. the use of the subject-language integrative method in the English lesson allows you to create conditions in which students do not memorize the vocabulary and grammar of the English language, but use the language as a means of learning new and interesting things.

Key words: English, CLIL, teaching

Наше образование основано на системно-деятельностном подходе, в ходе которого ученик не получает знания в готов виде, а старается добыть их сам, в процессе познавательной деятельности. Формирование определенных компетенций происходит не с помощью школярского подхода, который предполагает заучивание, а с помощью связи с жизнью и уже существующим опытом обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт выделяет межпредметные связи, которые ориентированы на интеграцию предметов и



формирование у обучающихся комплексного представления об окружающем мире.

С помощью предмета «Иностранный язык» можно создать условия для интеграции, где язык будет выступать средством для достижения определенной цели. Практика показала, что эту задачу может выполнить предметно-языковой интегрированный метод (CLIL), предполагающий изучение школьных предметов на изучаемом языке.

Предметно-языковой интегрированный метод (Content and learning integrated method) – это подход или метод, который объединяет обучение содержанию из учебной программы с обучением иностранного языка. Можно сказать, что этот метод является «мостиком» между иностранным языком и учебным предметом, который обучающиеся изучают на родном языке [2].

Технология CLIL состоит из четырех частей, так называемые 4 «С»:

«Content» – содержание. Под данной частью понимается освоение знаний и формирование умений из конкретной предметной области, например: математика, музыка, изо, технология, литература, история и т.д;

«Communication» – осуществление общения на иностранном языке, где язык выступает инструментом;

«Cognition» – мышление. Данная часть направлена на формирование навыков мыслительной и познавательной деятельности обучающихся. К этим навыкам относят: творческое мышление, умозаключения, рассуждение, оценка.

«Culture» – культура. Данная часть направлена на знакомство с культурой своей страны и страны изучаемого языка [1].

Отметим языковые знания, которые нам необходимы для реализации этого метода. Во-первых, это словарный запас, который поможет понять обучающимся слова, которые будут использоваться учебном предмете. Во-вторых, грамматические структуры, с помощью которых будет осуществлен процесс общения.

Осуществление CLIL происходит с помощью следующих видов заданий: categorisation (категоризация), cloze test (текст с пропусками), gap fill (заполнение пропусков), labelling (маркирование), matching (сопоставление), multiple choice (множественный выбор), true/false (правда/ложь), ordering (составление по порядку), jigsaw reading (чтение частями), filling table (заполнение таблиц), domino (домино) и многие другие активности.

Оценивание урока с использованием данного метода может быть в различных формах: тестирование, наблюдение за обучающимся в ходе урока, оценивание друг друга, портфолио.

Рассмотрим, фрагмент урока с использованием, предметно-языкового интегрированного метода. Данный урок проводился в 5 классе по теме «Famous people» (знаменитые люди).

- Содержание: Знаменитые люди, которые жили в прошлом.

- Необходимая лексика: dancer, artist, singer, scientist, athlete, writer, inventor.

- Грамматические структуры: he\she\ was a.....

На начальном этапе был использован метод мозгового штурма, для того, чтобы определить виды деятельности знаменитых людей. Далее, нами была изучена необходимая лексика, с помощью следующих заданий:

- «Memory game» (игра на память);
- «Matching» (сопоставление понятия и определения).

На следующем этапе обучающимся было прочитано текст с известными людьми, которые жили в прошлом и заполнить таблицу по следующим параметрам: Name (имя), occupation (вид занятия). Далее, ребятам была предложена игра «Домино», где необходимо было использовать грамматические конструкции.

В ходе данного фрагмента урока, обучающиеся освоили новые знания по следующим предметам: литература, история, искусство. Обучающимся была выполнена работа по поиску и оценки необходимой информации, что позволило развить навыки мыслительной деятельности. Кроме того, обучающиеся рассмотрели знаменитых людей своей страны и страны изучаемого языка, что позволило понять схожесть и различие культур.

Таким образом, использование предметно-языкового интегративного метода на уроке английского языка позволяет создать условия, в которых обучающиеся не заучивают лексику и грамматику английского языка, а используют язык, как средство в познании нового и интересного.

### **Список литературы**

1. Минеева О.А. Обучение иностранному языку студентов экономических специальностей с применением технологии CLIL. // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-ekonomicheskikh-spetsialnostey-s-primeneniem-tehnologii-clil> (дата обращения: 18.04.2022).

2. Bentley K. The TKT CLIL module course. K. Bentley // Cambridge University Press. 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://vk.com/doc203312645\\_587836551?hash=dXbdV9NWBES1jiSxeZb8us6OHwjwNPkb0zQ9qzLPj6k](https://vk.com/doc203312645_587836551?hash=dXbdV9NWBES1jiSxeZb8us6OHwjwNPkb0zQ9qzLPj6k) (дата обращения: 18.04.2022).

**О.С. Олейникова, О.Г. Барахтаева, Н.И. Олейникова**  
(Россия, Абакан)

**ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В АСПЕКТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ  
ПРОБЛЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО**

Статья посвящена рассмотрению основных парадигм в современном образовательном пространстве как составляющих полипарадигмального образования и дифференцированного подхода как одного из способов преодоления гетерогенности в образовательном учреждении.

Ключевые слова: парадигма, полипарадигмальность, образование, цель образования, дифференцированный подход в образовательном процессе.

**O.S. Olejnikova, O.G. O.G. Barakhtaeva, N. I. Olejnikova**  
(Russia, Abakan)

**POLYPARADIGMATILITY OF MODERN EDUCATION AND A  
DIFFERENTIATED APPROACH IN THE ASPECT OF OVERCOMING  
PROBLEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE  
CLASSES IN SVE**

The article is devoted to the consideration of the main paradigms in the modern educational space as components of a multi-paradigm education and a differentiated approach as one of the ways to overcome heterogeneity in an educational institution.

Key words: paradigm, polyparadigmality, education, the purpose of education, differentiated approach in the educational process.

Будучи введенным в конце 19 века немецким философом Г. Бергманом, термин «парадигма» в настоящее время широко используется в различных областях знаний от философии до психологии, педагогики и образования. Невозможно представить научную картину мира без этого понятия, так как оно не просто несет в себе сложившийся образец для решения теоретических, практических, исследовательских задач, но является зеркалом, отражающим все духовные и рационалистические идеи нашей цивилизации, зеркалом, в котором взаимоотношения мира духовного и мира реального, обретают возможность быть осознанными, усвоенными для возможности совершенствования процесса понимания и использования всего накопленного человечеством богатства и знаний в так стремительно надвигающемся на нас будущем.

"Структура научных революций" американского историка и философа Томаса Сэмюэла Куна (1922 -1996), увидевшая свет 60 лет назад, в 1962 году, и

вся его деятельность, привели научное академическое общество в движение, давая возможность взглянуть на жизнь, науки и их понимание, минуя сложившиеся догмы таких течений как структурализм, функционализм и даже марксизм. Это то, что даёт возможность позитивного осмысления всего вновь появляющегося и уже имеющегося разнообразия в пространственно-временном срезе человеческой цивилизации, организующей свою деятельность. Это преломляет наши взгляды на пути к решению личностных, духовных, образовательных и профессиональных целей и задач, порой подчиненных не одной, но ряду из множества одновременно сосуществующих парадигм.

Именно эта полипарадигмальность современного общества и рассматривается многими учеными и педагогами как проблема, требующая дальнейшего разнопланового исследования.

В образовательной области существует ряд парадигм, каждая из которых отражает взгляд общества на социальный заказ в воспитании, обучении и подготовке подрастающего поколения.

1. В рамках *традиционалистско-консервативной /знаниевой /когнитивно-информационной /объяснительно-иллюстративной парадигмы* главной целью образования ставится передача подрастающему поколению максимального объема накопленных человечеством знаний и опыта, умений, навыков и нравственных идеалов, необходимых для обеспечения грамотности и социализации обучающихся. Социальный институт образовательных учреждений несет стабилизирующую функцию, обеспечивая сохранение и передачу культурного наследия от поколения к поколению.

2. *Бихевиористская рационалистическая /прагматическая/ адаптивная парадигма* в качестве основного посыла несет использование эффективных для формирования у обучающихся адаптивных поведенческих моделей способов, которые будут соответствовать запросу и требованиям общества. На передний план выходит структурная четкость, обуславливающая запрограммированность и отсутствие творчества в педагогическом процессе, сводящемся к натаскиванию при выполнении тестов.

Недостаток этих двух моделей обучения, с точки зрения современных достижений педагогической науки, в слабой гуманистической направленности, что сказывается на отсутствии формирования самостоятельности, творчества, и индивидуальности у воспитанников. Обучающийся является объектом педагогического воздействия.

3. Всё меняется, когда в науке говорят о *гуманистической/гуманитарной /феноменологической парадигме*, которая активно входит в образовательное пространство в конце XX века. Однако, уже со средних веков проблема гуманитаризации обозначена П.А. Флоренским, указывающим на присутствие рефлексивного компонента в любом техническом творенье, обосновывая его ценность для Бога и людей. Ремесленник рассматривался как созидатель, обладающий самостоятельностью суждений, решительностью и творческим началом.

Эта парадигма рассматривает обучающегося и педагога в качестве равноправных субъектов образовательного процесса, ориентируясь на развитии творческого, духовного начала в обучающихся и формировании целостной саморазвивающейся личности.

Именно эта парадигма объединяет различные модели образования в единое целое, признавая главной задачей всестороннее – умственное, нравственное, эстетическое и физическое – развитие у представителей молодого поколения.

На современном этапе подходы гуманистической парадигмы продолжают процесс становления в образовательной системе мира.

4. Помимо этого выделяется *эзотерическая парадигма*, главной целью которой признается приобщение человека в состоянии особого озарения к вечной истине. Эта парадигма выводит на первый план гармонизацию человека с планетой и космосом.

5. *Личностная парадигма* переносит акцент с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Учебный материал должен помочь ребенку эффективно взаимодействовать с окружающей средой. При этом границы учебных предметов размываются, связывая практику с различными областями знаний. Образовательный процесс характеризуется отсутствием фиксированных норм и требований к учащимся, которые сами могут выбрать свой путь обучения, максимально эффективный для достижения лучших результатов.

6. При *культурологической парадигме* главной целью становится передача ценностей культуры для формирования целостного мироощущения личности ребенка.

7. *Компетентностная парадигма* рассматривает образовательный процесс как трамплин для будущих специалистов, овладевающих способами и технологиями для умелого, мобильного получения необходимой информации. Она обоснована заказом государства и общества на овладение молодыми специалистами рядом ключевых компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия и деятельности современной высокоинформационной среде. Она практико-ориентирована и направлена на усиление инструментальной направленности образования.

Необходимо отметить, что в полипарадигмальном современном образовании ярко представлены традиционная и гуманистическая парадигмы. При этом человека готовят не просто к овладению знаниями, умениями и навыками, но к постоянному их обновлению и переработке в процессе непрерывного саморазвития и самосовершенствования.

Далее хотелось бы обратить внимание на дифференцированное обучение иностранному языку в рамках СПО, как возможность помочь обучающимся развить самосознание, инициативность, уверенность в себе и целеустремленность.

Сегодня в основе изучения иностранных языков лежит коммуникативная составляющая – научиться разговаривать и понимать друг друга.

Образовательные учреждения сталкиваются с рядом проблем, препятствующих успешному изучению иностранных языков. К одной из таких проблем относится разный уровень языковой подготовки.

В соответствии с учебными программами, в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» студент должен уметь общаться письменно и устно на иностранном языке как на повседневные, так и на профессиональные темы, совершенствовать самостоятельно устную и письменную речь.

В Колледже педагогического образования, информатики и права обучаются студенты из разных городов и населенных пунктов Республики Хакасия, Тувы и Красноярского края. Приходится учитывать недостаточный уровень знаний и умений, с которым приходят многие студенты. Контингент студентов в одной и той же группе неоднороден.

Одним из способов решения выше указанной проблемы является осуществление дифференцированного подхода в обучении иностранному языку студентов, которые имеют различный уровень языковой подготовки.

Словарь иностранных слов дает такое определение дифференциации, как разделение, расчленение, расслоение целого на части, формы и ступени

Дифференциация предполагает учет индивидуально-типологических особенностей личности в виде деления студентов на группы и разного построения процесса обучения в выделенных группах. В ходе дифференцированного обучения происходит внесение определенных изменений во время учебного процесса для отдельных групп студентов. Когда говорят «дифференцированный подход к студентам», то предполагают предъявление различных требований к разным группам студентов в овладении ими содержанием образования.

Дифференцированный подход осуществляется по нескольким направлениям. Во-первых, дифференцированный подход к студентам. При этом учитываются: уровень владения языком, стремление к самостоятельной работе и индивидуальные особенности студентов. Часть студентов, поступивших в колледж, имеют очень низкий уровень подготовки. Некоторые из них даже читают с большим трудом. В силу этого, основному обучению таких студентов предшествует подготовительный этап (вводно-коррективный курс). Этот этап предполагает ознакомление с фонетическими особенностями английского языка, накопление определенного лексического запаса.

Второе направление предполагает дифференцированный подход к отбору языкового материала, заданий.

Студенты, обучающиеся в одной подгруппе, получают задания, учитывающие их уровень знаний, умений и навыков. Задания такого рода помогают ликвидировать пробелы. При этом дифференцированный подход предусматривает не только подбор разных по сложности заданий, но и разную помощь преподавателя сильным и слабым студентам. Разное время на выполнение заданий. Разные методы контроля.

Вот несколько примеров из опыта работы дифференцированного подхода в обучении по теме: «Present Continuous (Progressive)».

Освоение данного времени сначала происходит с опорой на наглядность.

Например:

T – S1 : What are you doing? S1: I'm reading.

T – S2: Ann, stand up, please. Go to the window. S2: I'm going to the window.

T – S3: What is Ann doing? S3: She is going to the window.

T – S4: Is she going to the door? S4: No, she is going to the window.

При этом, в работу включаются как сильные. Так и слабые студенты, оказывая друг другу помощь. Затем роль преподавателя осуществляет один из хорошо подготовленных студентов. После этого роль ведущего может выполнять любой студент из подгруппы. В том числе и менее способный. Для более успешного освоения данной грамматической темы можно использовать раздаточный материал. При этом можно предложить задания трех степеней сложности. В зависимости от уровня владения студентами Present Continuous (Progressive).

Студенты с высокой степенью подготовленности описывают картинку. Менее подготовленные студенты отвечают на вопросы, посмотрев на картинку. Студентам с низким уровнем обученности даются карточки с глаголами в Present Continuous (Progressive).

Подобные дифференцированные задания дают возможность слабым студентам переходить к освоению данного материала на более высоком уровне.

Умение различать Present Continuous и Present Indefinite является наиболее сложным моментом в изучении данной грамматической темы. Преодоление трудностей у слабых студентов происходит при использовании в качестве опоры слов now и usually.

Например:

T – SS: Please, look at this picture. This is a student.

T – S: Is he going to the college now? S: No, he isn't.

T – S2: Does he go to the college usually? S2: Yes, he does.

Отработка подобных грамматических структур таким способом позволяет студентам освоить их на доступном уровне.

Таким образом, дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов с разной языковой подготовкой дает возможность удовлетворить потребность как сильных. Так и слабых студентов с учетом их индивидуальной подготовленности и индивидуальных качеств каждого. Осуществление дифференцированного подхода позволяет студентам с разным уровнем подготовки позволяет в конечном итоге овладеть определенным программным минимумом знаний, умений и навыков.

### **Список литературы**

1. Голосова С. В., Федоренко Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки. М., 2016.

2. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.

3. Хоменко Г.П., Косинская Е.А., Ильницкая О.И. Парадигмы образования: тенденции развития. Ученые записки Крымского федерального университета им.В.И. Верндского. Социология. Педагогика. Психология. Том 1 (67). 2015. №1. С.40-53.

4. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 54-64.

УДК 378

**Т.В. Штыкова, И.А. Скоробренко**  
(Россия, Челябинск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается использование в образовательном процессе высшей школы интерактивных методов обучения иностранному языку, которые позволяют сделать занятия по иностранному языку коммуникативными и направлены на развитие умений обучающихся, необходимых для взаимодействия с представителями иной социокультуры. Положения, представленные в статье, иллюстрируются примерами из практической деятельности на факультете иностранных языков педагогического университета.

*Ключевые слова:* готовность к межкультурному взаимодействию, интерактивные методы обучения, игровые методы обучения, дискуссионные методы обучения, творческие методы обучения, проектировочные методы обучения, обучение иностранному языку, профессиональная подготовка учителей.

**T.V. Shtykova, I.A. Skorobrenko**  
(Russia, Chelyabinsk)

### **FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR INTERCULTURAL INTERACTION THROUGH THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS**

In the article is considered the use of interactive methods of foreign language teaching in the higher school educational process, which make it possible to make foreign language classes communicative and aimed at developing the skills of students, which are necessary for interacting with representatives of other socio-



culture. The statements presented in the article are illustrated by examples from practical activities at the Faculty of Foreign Languages of the Pedagogical University.

*Key words:* readiness for intercultural interaction, interactive teaching methods, game teaching methods, discussion teaching methods, creative teaching methods, project teaching methods, foreign language teaching, professional teachers' training.

В последнее время большую актуальность приобрела проблема подготовки человека к межкультурному взаимодействию, предполагающему диалог культур, эмпатию и толерантность в межкультурной коммуникации. Эта проблема обусловлена реалиями глобализации, которая способствует созданию единого общемирового коммуникативного пространства. Глобализационные процессы неизбежно приводят к стиранию политических, идеологических и культурных границ между странами, народами, этническими группами, а межкультурное взаимодействие приобретает постоянный характер благодаря современным средствам коммуникации, в том числе цифровым.

Особую важность в этом контексте приобретает проблема подготовки будущих учителей иностранного языка к межкультурному взаимодействию, а «результатом профессиональной подготовки педагога должна стать личность, обладающая самой широкой палитрой положительных качеств, таких как толерантность, другодоминантность, открытость к ведению межкультурного диалога с позиций аксиологических доминант человеческого общества» [1, с. 22]. С точки зрения теории и методики профессионального обучения мы придерживаемся позиции, что только учитель, владеющий основами межкультурной коммуникации, умеющий грамотно выстроить процесс взаимодействия с представителем иной социокультуры, может научить обучающихся не только использованию иностранного языка как знаковой системы, но и подготовить их в условиях образовательного процесса к использованию лингвистических знаний в ситуациях повседневного бытового или делового общения с носителями иностранного языка.

Мы полагаем, что готовность к межкультурному взаимодействию определяется способностью человека адекватно и сообразно ситуации коммуникативного взаимодействия использовать вербальные и невербальные средства общения, умело и точно интерпретировать услышанное, а также строить свою речь в соответствии с нормативными требованиями языка и культуры к ней, пользоваться имеющимся практическим коммуникативным опытом в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия.

На наш взгляд, в процессе формирования готовности будущих учителей к межкультурному взаимодействию особо эффективным будет использование интерактивных методов обучения, поскольку «для развития иноязычной коммуникативной компетенции необходимо общение, развивающее способность обучающихся к интеракции» [4, с. 93]. Использование интерактивных методов обучения в языковом образовании является одним из самых важных средств совершенствования профессиональной подготовки

студентов, поскольку коренным образом изменяет подход к современному учебному процессу, который организуется так, что обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Контент-анализ ряда научных и методических работ позволяет нам говорить о том, что большинство ученых и методистов сходятся во мнении, что интерактивные методы обучения иностранному языку позволяют сделать образовательный процесс более интенсивным и более эффективным, способствуя активной речемыслительной деятельности обучающихся и их взаимодействию друг с другом. С точки зрения Н.У. Ярычева и Г.С.Х. Дудаева, «интерактивные методы, благодаря активизации комплексного взаимодействия всех субъектов обучения, создают благоприятную среду для формирования и совершенствования профессиональной компетентности будущего специалиста» [5, с. 88]. Н.В. Горбова делает в своих работах акцент на комплексности и многофункциональности применения интерактивных методов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов и отмечает, что подготовка будущих учителей на основе интерактивных методов обучения должна являть собой «системную подготовку, нацеленную на развитие у будущих учителей творческих способностей и метапредметных умений и навыков» [3, с. 89].

Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов педагогического взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников. Интерактивная деятельность на занятиях фокусируется на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы, формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Активизация обучающегося представляется нам как осмысление его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса.

Среди интерактивных методов обучения наибольшую популярность у педагогов имеют игровые, дискуссионные и творческие. Игровые методы обучения (ролевые, ситуационные, деловые, коммуникативные игры) представляют часть учебного процесса в формировании готовности будущих учителей к межкультурному взаимодействию. Они объединены содержанием, сюжетом, участниками. Коммуникативные игры способствуют активизации изучаемого языкового материала в речевых ситуациях, приближенных к реальному процессу общения, моделирующих и имитирующих коммуникативные ситуации, поскольку владение одной лишь системой языка, знание его фонетических особенностей, лексического материала и грамматического строя является недостаточным для грамотного и эффективного его использования. В коммуникативной игре решение языковой

задачи преследует цель формирования, тренировки и совершенствования речевых навыков при использовании конкретного лингвистического материала в речевой деятельности, а коммуникативная задача заключается в обмене информацией между участниками игры. Коммуникативные игры позволяют сделать занятие речевым и дать обучающимся возможность пролонгированной речевой практики, в чем заключается речевая направленность занятий по иностранному языку, которая «развивает способности к устному общению, позволяет разнообразить урок иностранного языка и сделать его более актуальным и интересным для обучающихся» [2, с. 102]. Таким образом, игровой метод используется в соответствии с основным содержанием обучения, помогает активизировать учебный процесс, помогает обучающимся усвоить необходимые знания, умения и использовать их в ситуации, приближенной к реальной коммуникативной практике.

Дискуссионные методы обучения (дебаты, кейс-стади, эвристическая беседа, анализ ситуаций, конференция, круглый стол, лекция-диалог, диспут) способствуют развитию партнерского общения и умения работать в группе, развитию критического мышления, толерантности и уважительного отношения к собеседникам и их взглядам. Так, например, в процессе преподавания дисциплины «Практика устной и письменной речи» при изучении раздела «Защита окружающей среды» на четвертом курсе бакалавриата по основной специальности (немецкий язык) как эффективная форма работы с обучающимися успешно зарекомендовали себя дебаты на темы, «Человек и природа: проблемы мирного сосуществования», «Полезные ископаемые: *perpetuum mobile?*», «Мега-города: мегаполисы или молохи?», при изучении раздела «Музыка» эвристическая беседа на темы «Позитивные и негативные тенденции в сфере музыки», «Современный музыкант: какой он?» и др.

Для анализа ситуаций в формате эвристической беседы, диалога или диспута можно эффективно использовать такие упражнения, как «Распознай композицию текста» и «Смена перспективы». На наш взгляд, использование текстового материала, преимущественно аутентичного характера, служит хорошей отправной точкой для формирования готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурному взаимодействию. Задание «Распознай композицию текста» направлено на развитие межкультурной читательской компетенции. Обучающимся предлагается несколько аутентичных текстов одного типа, в пленуме анализируется структура композиции и типичные признаки данного типа текста, после чего обучающимся раздаются отдельные отрывки-образцы текста, а задачей студентов является реконструкция текста. Для выполнения задания «Смена перспективы» подходят все истории, в центре внимания которых находится определенный социокультурный конфликт, столкновение героев с иной культурой и ее проявлениями. Истории такого плана могут быть предложены вниманию студентов для аналитического чтения, а завершающим этапом данного вида работы может быть «новый» пересказ истории с точки зрения другого участника, т.е. представителя другой культуры.

Творческие методы обучения (мозговой штурм, выступление на общественно значимую тему, презентация) направлены на создание творческих продуктов интеллектуальной деятельности человека, которые отличаются новизной, оригинальностью, являются не только субъективно, но и объективно ценностными. Творческий метод обучения обеспечивает направленность на развитие интеллектуальных, профессиональных, поведенческих умений и навыков, а также повышает степень мотивации и эмоциональности восприятия изучаемого материала, его переработки и усвоения. В нашей работе мы предлагаем обучающимся такие задания, как, например, подготовка презентации по теме «Представление необычной музыкальной композиции», мозговой штурм «100 вариантов новой жизни старого мусора» и так далее.

На наш взгляд, в контексте использования интерактивных методов обучения иностранному языку в процессе формирования готовности будущих учителей к межкультурному взаимодействию высокой актуальностью обладают социальные формы работы, основанные на личностно-ориентированном подходе и позволяющие создавать атмосферу, где обучающийся чувствует себя комфортно и свободно. Все это обуславливает необходимость обеспечения дифференциации и индивидуализации учебного процесса и использование различных форм работы обучающихся: индивидуальную, парную, групповую, коллективную, что в полной мере стимулирует активность обучающихся.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что интерактивные методы обучения способствуют решению одновременно нескольких задач в формировании готовности будущих учителей к межкультурному взаимодействию: помогают установлению психологического комфорта и эмпатии, развитию эмоциональных контактов между обучающимися, приучают к работе в команде, развивают умение формулировать свою позицию и отстаивать свое мнение, прислушиваясь к мнению других обучающихся, быть толерантным, использовать формулы речевого этикета для решения коммуникативных задач. Таким образом, за счет активного использования интерактивных методов обучения иностранному языку возможно формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию.

### **Список литературы**

1. Бароненко Е.А., Быстрая Е.Б., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Аксиологические аспекты подготовки бакалавров педагогики к межкультурному взаимодействию в рамках курса «Основы межкультурной коммуникации» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 21-26.

2. Быстрая Е.Б., Скоробренко И.А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.

3. Горбова Н.В. К вопросу о внедрении интерактивных методов обучения в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях магистратуры // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 1 (37). С. 85-90.

4. Заседателева М.Г., Быстрой Е.Б., Белова Л.А., Штыкова Т.В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 91-101.

5. Ярычев Н.У., Дудаев Г.С.Х. Развитие коммуникативных качеств обучающихся в образовательном процессе средствами интерактивных методов обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 3 (39). С. 85-89.

## 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](mailto:arzyamovyu@yandex.ru)

**Афанасенко Оксана Борисовна**, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного нетипового образовательного учреждения «Лицей №11» г. Новокузнецка, г. Новокузнецк, Россия, [oks-afanasenko@mail.ru](mailto:oks-afanasenko@mail.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](mailto:ahtamova-ss@mail.ru)

**Байков Александр Алексеевич**, кандидат философских наук, преподаватель Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарнотехнологического университета, г. Истра, Россия, [gajasura@yandex.ru](mailto:gajasura@yandex.ru)

**Бароненко Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

**Баракхтаева Ольга Геннадьевна**, преподаватель иностранных языков Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, [barakhtaeva@list.ru](mailto:barakhtaeva@list.ru)

**Басалаева Наталья Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [basnv@mail.ru](mailto:basnv@mail.ru)

**Бахор Тамара Андреевна**, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарнотехнологического университета, г. Истра, Россия, [tamarales@mail.ru](mailto:tamarales@mail.ru)

**Башинова Светлана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, [sbashinova@yandex.ru](mailto:sbashinova@yandex.ru)

**Будаева Анастасия Сергеевна**, магистрант Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, Россия, [stasibudaeva@yandex.ru](mailto:stasibudaeva@yandex.ru)

**Быстрой Елена Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, [bistraieb@cspu.ru](mailto:bistraieb@cspu.ru)

**Васильева Галина Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировой экономики, международных отношений и права Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, Россия, [vasileva\\_g.m@mail.ru](mailto:vasileva_g.m@mail.ru)

**Васильева Дарья Эдуардовна**, студентка Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарнотехнологического университета, г. Истра, Россия, [darja.vasil2003@mail.ru](mailto:darja.vasil2003@mail.ru)

**Веккесер Мария Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [vekkesser2012@yandex.ru](mailto:vekkesser2012@yandex.ru)

**Власенко Ольга Николаевна**, старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

**Гайдаренко Светлана Максимовна**, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [лана.gaydarenko.2000@mail.ru](mailto:лана.gaydarenko.2000@mail.ru)

**Галелюк Арина Сергеевна**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №5», Абакан, Россия, [arbel2905@yandex.ru](mailto:arbel2905@yandex.ru)

**Гарифуллина Альмира Маратовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань, Россия, [alm.garifullina2012@yandex.ru](mailto:alm.garifullina2012@yandex.ru)

**Гуличенко Александра Владимировна**, студентка факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Витебск, Беларусь, [agulichenko230900@gmail.com](mailto:agulichenko230900@gmail.com)

**Дедова Ольга Юрьевна**, доцент кафедры начального образования, кандидат психологических наук, доцент Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород, Россия, [luna-7@inbox.ru](mailto:luna-7@inbox.ru)

**Деревягина Ольга Викторовна**, магистр филологии, преподаватель русского языка и литературы Института непрерывного педагогического образования Колледжа педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова, Россия, г. Абакан, [Olqa75@yandex.ru](mailto:Olqa75@yandex.ru)

**Джокиладзе Кристине** Нодаровна, студентка Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [vk.pw@inbox.ru](mailto:vk.pw@inbox.ru)

**Егоренкова Ирина Александровна**, преподаватель, методист Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, [eiairc07@gmail.com](mailto:eiairc07@gmail.com)

**Егорова Элеонора Валериевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [Eleanor\\_63@mail.ru](mailto:Eleanor_63@mail.ru)

**Емельянова Ирина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Московского регионального социально-экономического института, г. Москва, Россия.

**Ефремова Анастасия Владимировна**, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [nastenka.yefremova.99@list.ru](mailto:nastenka.yefremova.99@list.ru)

**Захидова Лариса Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, Россия, [lz@ngs.ru](mailto:lz@ngs.ru)

**Зырянова Елизавета Владимировна**, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [elizaveta299@gmail.com](mailto:elizaveta299@gmail.com)

**Зырянова Ольга Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [onzyryanova@mail.ru](mailto:onzyryanova@mail.ru)

**Иващенко Юлия Юрьевна**, студентка гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия.

**Ильина Урсула Валерьевна**, аспирант Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, Россия, [kereksibesova@gmail.com](mailto:kereksibesova@gmail.com)

**Кабанкова Светлана Александровна**, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного нетипового образовательного учреждения «Лицей №11» г. Новокузнецка, г. Новокузнецк, Россия, [ms.shevtsova.lana@mail.ru](mailto:ms.shevtsova.lana@mail.ru)

**Казанцева Яна Николаевна**, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [yanakazantseva820@gmail.com](mailto:yanakazantseva820@gmail.com)

**Камалетдинов Кирилл Марсович**, студент Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [vk.pw@inbox.ru](mailto:vk.pw@inbox.ru)

**Карпухина Виктория Николаевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германского языкознания и иностранных языков Института массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, [vkarpuhina@yandex.ru](mailto:vkarpuhina@yandex.ru)

**Колокольникова Зульфия Ульфатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия [kolokolnikova\\_zu@mail.ru](mailto:kolokolnikova_zu@mail.ru)

**Коробова Ирина Михайловна**, учитель начальных классов МБОУ «Школа №91 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижний Новгород, Россия, [korobovaim@gmail.com](mailto:korobovaim@gmail.com)

**Котова Анастасия Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия, [anastakot@gmail.com](mailto:anastakot@gmail.com)

**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](mailto:kulakovanv@yandex.ru)

**Крашенинникова Екатерина Ивановна**, ассистент кафедры английского языка для профессиональной деятельности Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [katekrash98@mail.ru](mailto:katekrash98@mail.ru)

**Крашенинникова Наталья Александровна**, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для профессиональной деятельности Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [kna.73@mail.ru](mailto:kna.73@mail.ru)

**Левчук Зоя Климентьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования Витебского государственного университет им. П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь.

**Левшунова Жанна Амирановна**, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [zh.levshunova@mail.ru](mailto:zh.levshunova@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](mailto:martynova.marina.24@yandex.ru)

**Мезенцева Анна Игоревна**, старший преподаватель Черноморского высшего военно-морского ордена Красной звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, Россия, [anna87-05.86@mail.ru](mailto:anna87-05.86@mail.ru)

**Михайлова Алла Григорьевна**, старший преподаватель Черноморского высшего военно-морского ордена Красной звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, Россия, [steba1971@mail.ru](mailto:steba1971@mail.ru)

**Мосинцев Даниил Дмитриевич**, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [daniilkel73@mail.ru](mailto:daniilkel73@mail.ru)

**Нарожная Валентина Дмитриевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, г. Шымкент, Республика Казахстан, [vdn\\_ru@mail.ru](mailto:vdn_ru@mail.ru)



**Нежелская Изабель Викторовна**, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель иностранных языков МБОУ «СОШ №1», г.Лесосибирск, Россия, [belchonok2011n@gmail.com](mailto:belchonok2011n@gmail.com)

**Никифорова Наталья Андреевна**, студентка Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [natalia.nikiforova.0104@gmail.com](mailto:natalia.nikiforova.0104@gmail.com)

**Новоселова Жанна Анатольевна**, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №2», г. Лесосибирск, Россия, [nojanan@mail.ru](mailto:nojanan@mail.ru)

**Олейникова Нина Ивановна**, преподаватель литературы Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, [oleinikova.ninel@yandex.ru](mailto:oleinikova.ninel@yandex.ru)

**Олейникова Олеся Сергеевна**, преподаватель иностранных языков Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, [olennickova.olesya@mail.ru](mailto:olennickova.olesya@mail.ru)

**Пегов Роман Игоревич**, аспирант кафедры перевода и переводоведения Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета, г. Иркутск, Россия, [r9p3@yandex.ru](mailto:r9p3@yandex.ru)

**Плеханова Елена Мефодьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [plem9@mail.ru](mailto:plem9@mail.ru)

**Попова Тамара Павловна**, кандидат филологических наук, младший научный сотрудник лаборатории вербальных культур Сибири и Дальнего Востока Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия, [tomus19@mail.ru](mailto:tomus19@mail.ru)

**Протасова Екатерина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор-адъюнкт Отделения языков Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия, [ekaterina.protassova@helsinki.fi](mailto:ekaterina.protassova@helsinki.fi)

**Райсвих Юлия Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

**Ростова Марина Леонидовна**, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [rostovaml@rambler.ru](mailto:rostovaml@rambler.ru)

**Сазыкина Дарья Андреевна**, магистрант Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия.

**Саломатова Екатерина Фёдоровна**, кандидат филологических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия.

**Салпыкова Индира Маратовна**, кандидат педагогических наук, доцент Казанского федерального университета, г. Казань, Россия, [sbashinova@yandex.ru](mailto:sbashinova@yandex.ru)

**Сарычева Наталья Николаевна**, директор Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, [pc07@mail.ru](mailto:pc07@mail.ru)

**Семенова Елена Владиленовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)

**Соколова Виктория Семёновна**, студентка факультета лингвистики, межкультурных связей и профессиональной коммуникации Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия

**Соколова Ирина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской лингвистики и перевода Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [falcon.il7@mail.ru](mailto:falcon.il7@mail.ru)

**Скоробренко Иван Александрович**, аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, [kaktus0096@mail.ru](mailto:kaktus0096@mail.ru)

**Староверова Мария Владимировна**, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [masha.star15.staroverova@mail.ru](mailto:masha.star15.staroverova@mail.ru)

**Туболец Светлана Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования Витебского государственного университет им. П.М. Машерова, г. Витебск, Беларусь, [zima\\_nezima@mail.ru](mailto:zima_nezima@mail.ru)

**Ускова Софья Владиславовна**, студентка Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, [suskova00@mail.ru](mailto:suskova00@mail.ru)

**Федосеева Анастасия Андреевна**, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия [nastyafedya2015@yandex.ru](mailto:nastyafedya2015@yandex.ru)

**Цыганова Наталья Дмитриевна**, кандидат филологических наук, преподаватель Училища (техникума) олимпийского резерва, г. Абакан, Россия, [nat-li\\_74@mail.ru](mailto:nat-li_74@mail.ru)

**Шафиков Сагит Гайлиевич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета романо-германской филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, Россия, [sagit.shafikov@yandex.ru](mailto:sagit.shafikov@yandex.ru)

**Шаповал Виктор Васильевич**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Балабаново, Россия, [ShapovalVV@mgrpu.ru](mailto:ShapovalVV@mgrpu.ru)

**Шелкунова Татьяна Васильевна**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [cokolova\\_t\\_v@mail.ru](mailto:cokolova_t_v@mail.ru)

**Шетэля Виктор**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского государственного университета, г. Москва, Россия; г. Варшава, Польша, [szetela@mail.ru](mailto:szetela@mail.ru)

**Шмультская Лариса Степановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации, декан факультета дополнительного образования Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [larisast1997@yandex.ru](mailto:larisast1997@yandex.ru)

**Штыкова Татьяна Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного и гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.Россия

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Каждый год осуществляется размещение Информационного письма конференции «Человек и язык в коммуникативном пространстве» на сайте ЛПИ – филиала СФУ (режим доступа <http://ipi.sfu-kras.ru/node/1119>).

Регистрация для участия в конференции осуществляется через сайт Сибирского федерального университета (режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/communication>), где тоже размещается Информационное письмо о проведении конференции.

Требования к оформлению статей: объем статьи – от 4 до 6 страниц через 1 междустрочный интервал; формат страницы А4, поля: 2 см снизу, справа, слева, сверху, кегль 14, шрифт Times New Roman, абзацный отступ – 1,25 см., без переносов.

В начале статьи должны быть указаны (выравнивание по центру): УДК (в крайнем левом углу), ФИО (шрифт полужирный), страна, город (курсив), далее – название статьи через один интервал (заглавными буквами, шрифт полужирный, выравнивание по центру), аннотация (не менее 5 строк; до 500 знаков с пробелами), ключевые слова (до 10 слов). Через один интервал – эти же данные на английском языке. После чего следует текст статьи. В конце дается пронумерованный список литературы в алфавитном порядке. Внутритекстовые ссылки оформляются следующим образом: [3, с. 43]. Постраничные сноски в текст статьи просим не вставлять, а дать отдельным абзацем перед списком литературы. Таблицы и рисунки лучше в статье не включать, при необходимости оформите их отдельным файлом. Образец оформления статьи см. в Приложении.

Для абзацного отступа просим не использовать клавиши Tab и Пробел. Отступ устанавливается в опции «Абзац». Для нумерации списка литературы не используйте клавиши табуляции и маркеров. Нарушая эти требования, вы создаете проблемы редакторам, а это удлиняет предпечатную подготовку сборника.

Текст статьи и заявка дублируются по электронному адресу: [vekkesser2012@yandex.ru](mailto:vekkesser2012@yandex.ru). После предоставления всех материалов статьи отправляются на рассмотрение в редакционную коллегию и проверку через систему «Антиплагиат» (**оригинальность должна составлять не менее 70 %**), после проверки и решения редакционной коллегии автору сообщаются результаты экспертной оценки.

Необходимо оформление заявки, в которой указывается следующая информация: ФИО, ученую степень, звание, должность, место работы, e-mail. Если статья имеет двух и более авторов, то заявка оформляется на каждого из них.

Образец заявки:

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [vekkesser2012@yandex.ru](mailto:vekkesser2012@yandex.ru)

## Образец оформления статьи

УДК ...

**И. Г. Петрова***(Россия, Владивосток)***НАЗВАНИЕ СТАТЬИ**

В статье рассматривается ...

Ключевые слова: текст, текст, текст, ...

**I. G. Petrova***(Russia, Vladivostok)***NAME OF REPORT**

The aim of the article is ...

Key words: text, text, text, ...

Текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст  
 [1, с. 43]. Текст текст текст текст [1; 2; 3]текст текст текст текст текст текст текст...

**Сноски к статье**

1. Текст
2. ...

**Список литературы**

1. Маллаева З. М. Видо-временная система аварского языка. Махачкала: Бари, 1998.
2. Тагарова Т. Б. Функционально-стилистическая дифференциация фразеологических единиц бурятского языка // Сибирский филологический журнал. 2009. №3. Новосибирск: НГУ, 2009. С. 95–102.
3. Учебный орфографический словарь русского языка / под ред. В.В. Лопатина. М., 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения: 5.01.2018).
4. Spaginska-Pruszk A. Intelakt we frazeologii polskej, rosyjskiej i chorwatskiej (z problemów jezykowego obrazu swiata). Gdansk: Wyd-wo uniwersitetu Gdanskiego, 2003.