

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

17–21 апреля 2017 г.

Том II
Филология

Часть 2
Русский язык и литература

Томск 2017

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 17–21 апреля 2017 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 2: Русский язык и литература / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2017. – 180 с.

Научные редакторы:

Болотнова Н.С., д-р филол. наук, профессор
Болотнов А.В., д-р филол. наук, профессор
Карпенко С.М., канд. филол. наук, доцент
Курьянович А.В., д-р филол. наук, профессор
Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор
Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент
Ермоленкина Л.И., канд. филол. наук, доцент
Саркисова А.Ю., канд. филол. наук, доцент
Черепанова Т.Б., канд. пед. наук, доцент
Ковалевская Е.Н., канд. пед. наук, доцент
Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Полева Е.А., канд. филол. наук, доцент
Головчинер В.Е., д-р филол. наук, профессор
Хатямова М.А., д-р филол. наук, профессор
Русанова О.Н., канд. филол. наук, доцент
Макаренко Е.К., канд. филол. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРОБЛЕМАТИКА, МЕТОДОЛОГИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 81'373.4
ГРНТИ 16.21.49

ИЗУЧЕНИЕ БИБЛЕИЗМОВ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

THE STUDY OF BIBLICAL IDIOMS IN THE CHINESE LINGUISTIC TRADITION

Дин Луна

Научный руководитель: И.И. Бабенко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеология, китайские фразеологизмы, классификация чэньюй.

Key words: idioms, chinese idioms, idioms classified.

Аннотация. В статье описывается, что фразеология является значимой частью любой языковой системы, она максимально ярко отражает особенности национальной картины мира, менталитета этноса. Фразеологический фонд языка формируется веками и пополняется из разных источников. Один из важнейших ресурсов расширения фразеологического запаса языка – общеизвестные или прецедентные фольклорные, литературные, научные или публицистические тексты. Автор утверждает, что фразеологический фонд китайского языка сформирован устойчивыми единицами различного типа. В особую группу идиом китайские лексикографы включают сочетания, источником происхождения которых стали древние китайские книги: Ши Цзи, Чжоу И, Лунь Юй. Эти книги не только сформировали базовые ценности китайской культуры, но и значительно дополнили фразеологический фонд китайского языка.

Фразеология, как известно, является лингвистической дисциплиной, которая рассматривает устойчивые (идиоматические) словосочетания –

фразеологизмы; кроме того, фразеологией называется всё разнообразие фразеологизмов определённого языка.

В современной российской лингвистической науке под фразеологизмами обычно понимаются устойчивые словосочетания следующих типов: идиомы, в том числе крылатые слова, афоризмы и библеизмы; коллокации; пословицы и поговорки, грамматические фразеологизмы, фразеосхемы [1].

Китайские лингвисты термины «фразеологизм», «фразеология» обозначают как «чэньюй» или идиома (成语, chengyu). Во многих авторитетных словарях, в том числе в Большом китайско-русском Словаре (Коммерческое издательство, 1995), составленном в Хэйлунцзянском университете и в Китайско-русском словаре фразеологизмов (Хубэйское народное издательство, 1984), созданном Чжоу Цзишэном, «фразеологизм» и «фразеология» переведены как «чэньюй» (成语, идиома) и «чэньюй сюэ» (成语学, chengyu xue наука, посвящённая изучению идиом). В Русско-китайском словаре, который был создан Б. Г. Мудровым, «чэньюй» (成语, chengyu) – это идиома или фразеологизм, а «шуюй» (熟语, shuyu) – это устойчивые словосочетания и фразеология. Однако как со стороны смысла понятия, так и с точки зрения стилистической окраски, термин фразеологизм более точно переводится как «шуюй», соответственно, фразеология как «шуюй сюэ» (熟语学, shuyu xue). В последние годы мнения о переводе терминов фразеологизм и фразеология сформулировали некоторые китайские учёные, в том числе, Лю Юнхун, Ву Фань, Чжан Цзяхуа и другие. В Новый большой китайско-русский словарь, изданный филологами Хэйлунцзянского университета в 2001 году, также включён термин «шуюй» (熟语, shuyu) как вариант перевода понятия фразеологизм [2].

В китайской лингвистической традиции под фразеологизмом понимают устойчивые единицы, обладающие лаконизмом, образностью, частотностью употребления. Это определение мы нашли в авторитетном словаре Большой словарь китайского языка, в котором собраны более 50 млн. иероглифов [3].

Знаменитым исследователем, который обратил внимание на китайскую фразеологию, был учёный Ма Гофан, он в 1978 году опубликовал научное исследование «Фразеологизмы», посвящённое данной проблеме, в котором описал основные типы китайских фразеологизмов [4, 5]. Он считал, что фразеологизм – это «шуюй» (熟语, shuyu), при этом шуюй также обозначает обобщение всяких устойчивых вы-

ражений. Ма Гофан представил свой список типов китайских фразеологизмов: идиома – «чэньюй» (成语, chengyu), пословица – яньюй (谚语, yanyu), недоговорка или иносказание – сехоуэй (歇后语, xiehouyu), поговорка суюй (俗语, suyu), афоризм – гэянь (格言, geyan), привычные обороты или крылатые слова – гуань юньюй (惯用语, guanyongyu). Мы, вслед за ведущими специалистами в области китайской фразеологии, опишем некоторые типы фразеологизмов, приведём примеры, объясним очень важные, на наш взгляд, особенности китайской фразеологии.

Как видим, в типах русских и китайских фразеологизмах много общего. Отметим наиболее интересное. В русской и китайской фразеологии особое место занимают крылатые слова, источником возникновения которых является общеизвестное произведение литературы, публицистики, фольклора, науки. В каждой культуре общеизвестными и значимыми являются различные тексты. Например, в русской языковой картине мира важное место занимает Библия и ряд литературных произведений, которые пополнили запас русской фразеологии. Эти крылатые выражения отражают особенности картины мира народа, его характера.

Очевидно, что фразеологизмы, которыми мы пользуемся, передаются из поколения в поколение. Это сгусток истории и культуры народа.

В Китае источником фразеологии, а именно афористики и запаса крылатых слов и выражений, в основном является книга «Ши Цзи» (史记, shiji) «Исторические записки». Это историческая книга, написанная Сыма Цянем, историографом империи Хань. В китайской культуре эта книга играет роль примерно сопоставимую с той, которую сыграла «История» Геродота для западного мира. Созданные между 109 и 91 гг. до н. э., Ши-цзи охватывают период от мифического Жёлтого Императора до империи Западная Хань включительно. Памятник содержит 130 глав (пяней) и состоит из 526 500 иероглифов. Наиболее известны следующие фразеологизмы: 坐山观虎斗 (zuo shan guan hu dou) – сидеть на горе и наблюдать, как дерутся тигры (обр. в знач.: занимать позицию третьего радующегося); 左提右挈 (zuo ti you qie) – поддерживать слева и вести за правую руку (обр. в знач.: заботливо опекать); 鸣惊人 (yi ming jing ren) – первым же возгласом ошеломить (обр. в знач.: а) сразу приобрести славу; б) выплатить вдруг что-л. ошеломляющее).

Учёный Сунь Вэйчжан в своей работе «Китайская фразеология» написал о происхождении фразеологизмов. Согласно его подсчётам,

в словаре Китайских фразеологизмов существует 193 фразеологизма, происходящих из Ши Цзи. Благодаря этому в качестве этимологий Ши Цзи занимает первое место среди множества других исторических источников. Вряд ли эти данные полные, но они показывают, что Ши Цзи является важнейшей книгой для китайской культуры и языка, поскольку фразеологический фонд любого народа формируется из самых значимых источников [6].

Фразеологизмы в Ши Цзи бывают двух типов: собственные фразеологизмы и заимствованные из других книг. Ву Юньпэн просмотрел и проверил ряд словарей, в том числе Китайский словарь фразеологизмов, Большой китайский словарь фразеологизмов, Идиоматический словарь Синьхуа, Китайский толковый словарь и другие, сравнивая их с текстом Ши Цзи, и сделал вывод о том, что фразеологизмы, происходящие из Ши Цзи, составляют 515 единиц. Например, 以貌取人 (yǐ mào qǔ rén) – судить о человеке по наружности; 因祸得福 (yīn huò de fú) – не было бы счастья, да несчастье помогло и т.д. [6].

Вторым крупнейшим источником китайских фразеологизмов является книга «Чжоу И» (周易, zhōuyì) или «Книга Перемен». Эта книга посвящена гаданию и способам самосовершенствования. В значительной её части описаны заболевания человеческого тела. Конфуций дал высокую оценку этой книге: «Если бы мне удалось продлить жизнь, то я отдал бы пятьдесят лет на изучение Перемен, и тогда бы смог не совершать ошибок (Беседы и суждения 7, 16)». По предварительным подсчётам, популярные чэньюй, привычные выражения и крылатые слова, происходящие из книги Чжоу И, составляют свыше 120 единиц (справка по словарю Исследование и комментирование китайских фразеологизмов, созданному Лю Цзесю, 1989) [7]. Например: 否极泰来 (pǐ jí tài lái) – когда гексаграмма «Пи» (упадок) доходит до своего предела, приходит гексаграмма «Тай» (Процветание) (обр. в знач.: за горем следует радость); 谦谦君子 (qiān qiān jūn zǐ) – скромный и уступчивый человек. В истории китайской культуры Книга перемен стоит на первом месте среди многих канонов, за тысячелетия в этой книге собраны всесторонние и содержательные ответы как на вопросы управления государством, так и на проблемы семейной жизни. Например, 自强不息 (zì qiáng bù xī) – это значит «нужно неуклонно стремиться вперёд, постоянно самосовершенствоваться»; 防微杜渐 (fáng wēi dù jiàn) – предупреждать даже малое и пресекать незаметное; действовать осмотрительно, быть осторожным и предусмотрительным. Подобные фразеологизмы отражают особенности китайского менталитета, оказывают глубокое влияние на потомков.

В Китае место самого древнего мыслителя и педагога занимает Конфуций, его учение оказало глубокое влияние на китайский этнос. Благодаря ему сформирована своеобразная национальная картина мира. В современном Китае нет никого от младенца, до глубокого старца, кто не знал бы и не использовал фразеологизмы, которые происходят от книги «Лунь Юй» – 论语 (Беседы и суждения). Книга Лунь Юй является знаменитым сборником высказываний и бесед учителя, отличающихся простотой и глубоким смыслом. На протяжении тысячелетней истории Китая книга Лунь Юй, состоящая из двадцати глав и более 15 тысяч слов, дала жизнь трёмстам фразеологизмам. Например, 温故知新 (wen gu zhi xin) – повторяя старое, постигнешь новое; 众星捧月 (zhong xing peng yue) – как звёзды вокруг луны (обр. в знач.: быть центром всеобщего внимания публики); 后生可畏 (hou sheng ke wei) – молодёжь заслуживает уважения (По словам Конфуция: *нельзя знать, не станет ли молодой человек столь же достойным, как мы теперь?*) и т.д. На каждые 50 слов книги существует фразеологизм [8]. С этой точки зрения книгу Лунь Юй можно признать фактически самой богатой фразеологической сокровищницей Китайской культуры.

Литература

1. Фразеология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/FRAZELOGIYA.html (дата обращения : 10.03.2017).
2. Чжан, Юйэ. Исследование соответствия между понятиями русских фразеологизмов и китайских чэньюй (成语) / Гуманитарная социальная газета науки и технологии. – №41(4). – 2002. – С. 127-131.
3. Китайский большой словарь / Издательство Китайского большого словаря. – №5. – 2003. – С. 204-205. 《汉语大词典》
4. Ма, Гофан. Фразеологизмы / Народное издательство Внутренней Монголии. – №2. – 1978. – С. 1-80. 《成语》
5. Ма, Гофан. Поговорки / Народное издательство Внутренней Монголии. – №2 – 1997 – С. 1-21. 《俗语》
6. Ву, Юньпэн. Изучение фразеологизмов в «Ши Цзи» / Университет Внутренней Монголии. – №12. – 2010. – С. 11-32. 《《史记》中的成语研究》
7. Чжан, Лэй. Фразеологизмы от книги «Чжоу И» / Китайская хрестоматия в форме вставных листов. – №10 (1) – 2006. – С. 3-12. 《《周易》中的成语》
8. Сюе, Синчжэнь. Значительные фразеологизмы от «Лунь Юй» (Беседы и суждения) // Цзянсуский педагогический университет. – №4. – 2000. – С. 24-27. 《《论语》中的大量成语》

УДК 811.161.1+81'373
ББК 141.2+81-3
ГРНТИ 16.21.49

**ОПЫТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА:
НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОМАТИЗМОМ
«ГОЛОВА»**

**EXPERIENCE LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS:
THE CASE OF RUSSIAN AND CHINESE THAI IDIOMS
WITH SOMATISM “HEAD”**

Дун Юйцин

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, метапредметный уровень, фразеологические единицы, соматизм,

Key words: linguocultural analysis, a meta-level, phraseological units, somatism,

Аннотация. В статье представлены результаты лингвокультурологического анализа русских и китайских фразеологических единиц с соматизмами «голова», а именно выявлены ключевые значения семы «голова», используемые в фразеологизмах, выделены общие и различные позиции.

Фразеология образно названа жемчужиной речи и привлекает особое исследовательское внимание как в лингвистике, так в культурологии и в этнокультурологии. В современном русском языке лингвисты проводят анализ, нацеленный на выяснение лингвистических единиц на лингвокультурологическом уровне, то есть исследование не ограничивается внешним познанием о языке, большое внимание уделяется анализу взаимосвязей языка и культуры народа. Лингвокультурологический анализ позволяет на метапредметном и междисциплинарном уровнях рассмотреть национальные и культурные особенности народа – носителя языка, сформировать не только форматы понимания и принятия языка, но и восприятие культурного фона.

Как пишет А.Н. Кузнецова, фразеологические единицы «образуются в процессе развития языка путем переосмысления свободных синтаксических сочетаний и абстрагирования их от частного, конкретного значения, и закрепляются в употреблении в обобщенно-переносном значении. Отмечено, что в языке закрепляются те идиоматические выражения, которые народ ассоциирует с определенными культурно-национальными эталонами и стереотипами, воспроизводя характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [1. С.43].

В настоящей работе мы, опираясь на соматические фразеологические обороты со словом «голова», представим анализ семантического переноса семы «голова» в русском и китайском языках.

Человек воспринимает действительность, познает мир и самого себя посредством соматизмов, самыми частотными из которых являются голова, рука, глаза, сердце и зубы, которые составляют около 50% от массива всех соматических фразеологизмов [2. С.73].

Как самая важная часть человеческого тела и «вместилище ума», голова выступает одним из основных понятий любого языка, культуры, каждого человека, что получило свое закрепление в пословицах и поговорках, фразеологизмах и песнях народа [3. С.100]. Помимо прочего, концепт «голова» выступает базовым когнитивным понятием и русского, и китайского языков. Голова, как и лицо, – это части тела, важные для идентификации личности. Именно поэтому и в русской, и в китайской бытовой культуре существуют эстетические оценки головы.

«Толковый словарь русского языка» определяет «голову» в первом плане как часть тела человека (или животных), состоящую из черепной коробки и лица (или морды животного) [4. С. 214], т. е. голова выступает в роли «представителя» человека, не зря слово «голова» так широко употребляется как в письменной, так и в разговорной речи, имея высокую частотность в устойчивых выражениях.

Многоплановость лексемы «голова» в русских фразеологических оборотах исследована в работах И.В. Милашевской. Так, она отмечает, что «голова имеет структуру вместилища, состоящую из внутреннего и внешнего пространства» [5. С. 361]:

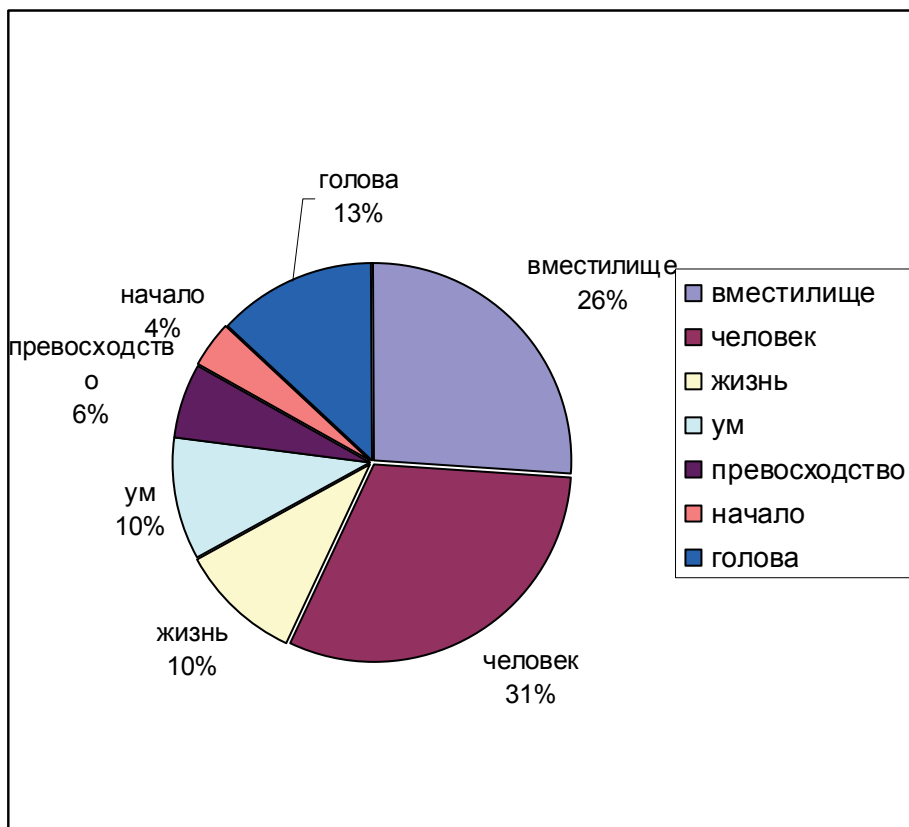
- «вместилище» служит первостепенным семантическим смыслом семы «голова». Поскольку «голова» семантируется как «вместилище» в русских фразеологических оборотах, обратим внимание на возможное содержание слова «ВМЕСТИЛИЩЕ»: ‘ветер’ (‘ветер’ в голове – о легкомысленном, несерьёзном человеке), ‘ветерок’ (‘ветерок’ в голове – несерьёзный человек), ‘мысль’ (выбивать из головы ‘мысль’), ‘солома’ (‘солома’ в голове);
- часто «голова» в фразеологических оборотах содержит семантику «некий человек», которая чаще всего представлена в виде словосочетания типа «имя прилагательные + голова»: ‘бедовая голова’ (отчаянный, бесшабашно смелый человек), ‘бесталанная голова’ (неудачливый, несчастливый человек), ‘буйная головушка’ (удалой, лихой человек);
- компонент-соматизм «голова» в русской фразеологии актуализирует сему «жизнь», являясь важным органом человека: поплатиться головой; не жалеть голову; о двух головах; Адамова голова; класть голову; лечь головой; давать голову поручкой;

- голова как вместилище ума, и тем самым голова в русских фразеологических единицах обозначает ум или некое психологическое состояние: ‘о своей голове’; ‘в свою голову’; ‘с головой’; ‘с повинной головой’; ‘голова на плечах’;
- голова определяется как верхняя часть тела человека, что формирует дополнительное значение «превосходство» или «немаловажный»: ‘в голове’; ‘на голову выше’; ‘хлеб всему голова’; ‘высоко нести голову’;
- в фразеологические единицы вносится сема «начало»: с ног до головы; в первую голову; с головы до пят;
- голова сохраняет оригинальный смысл (т.е. верхняя часть тела), но вместе с другим компонентом образует новое метафоричное значение: намылить голову; ветреть голову; пасть как снег на голову; в мою голову; крыша над головой.

В графическом виде описанные выше значения соматизма «голова» в фразеологических единицах представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Сема «голова» в русских фразеологизмах

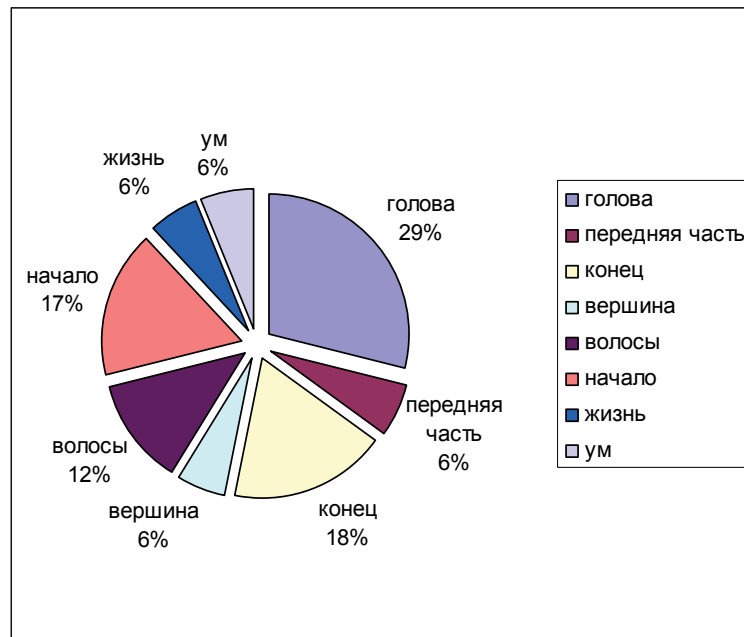


Рассматривая лексему «голова» в китайских «Чэньюй» (аналог русских фразеологических единиц), полисемантический компонент-соматизм может быть описан следующим образом:

- голова в прямом значении (т.е. верхняя часть тела): 低头耷脑 (dītóudānǎo) (опустить голову; повесить голову и пасть духом); 改头换面 (gǎitóuhuànmǐàn) (менять голову, изменять лицо; менять внешний облик, оставляя суть неизменной; подделываться); 牛头马面 (niútóu mǎmiàn) (бычья голова и лошадиная морда; мерзкий, отвратительный; тёмные силы);
- голова в значении «начало»: 大头小尾 (dà tóu xiǎo wěi) (большая голова и маленький хвост; пойти на спад; не довести до конца; кончиться ничем; начать за здравие, закончить за упокой); 掐头去尾 (qiā tóu qù wěi) (оторвать голову и отбросить хвост, убрать лишнее (и оставить главное), очистить (в прям. и перен.: убрать с начала и с конца); 顾头不顾尾 (gù tóu bù gù wěi) (видеть только начало, но не видеть конца; не предвидеть последствий, учитывать только одну сторону дела);
- голова обозначает «передняя часть» в выражении: 楚尾吴头 (chǔ wěi wú tóu) (хвост Чу и передняя часть У – о провинции Цзянси);
- голова в значении «конец, кончик»: 街头巷尾 (jiētóuxiàngwěi) (в конце улицы; на всех перекрёстках и в переулках; по всему городу); 笔头生花 (bǐ tóu shēng huā) (на кончике пера цветёт; замечательно писать статью; искусно владеть пером);
- голова в значении «вершина»: 百丈竿头 (bǎi zhàng gān tóu) (на вершине жерди; достигать вершин (знания, мастерства));
- голова в значении «волосы»: 白头如新 (bái tóu rú xīn) (седые волосы и вроде бы новые друзья; быть давно знакомыми, но совершенно не знать друг друга); 披头散发 (pītóusànfà) (простоволосый; всклокоченный; с распущенными (взъерошенными) волосами; распущенные волосы; взъерошенный);
- голова в значении «жизнь»: 项上人头 (xiàng shang ren tou) (голова на плечах; своей жизнью гарантировать);
- голова в значении «ум»: 有头脑 (yǒu tóu nǎo) (имеет голову или ум; сообразительный человек).

В графическом виде соотношение установленных значений соматизма «голова» в китайских «Чэньюй» представлено в диаграмме 2.

Сема «голова» в китайских «Чэнюй»



Таким образом, сравнительный анализ фразеологических единиц с лексемой «голова» в русском и китайском языках, проведенный на основе принципов лингвокультурологического анализа, позволяет выделить сходство и различия взглядов на мир, нашедших отражение в языке, в частности на уровне фразеологических единиц. Как справедливо отметил Ф.И. Буслаев [цит. по: 6. С.138], фразеологизмы – это своеобразные микромиры, которые содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которое заведомо предки в руководство потомкам».

Литература

1. Кузнецова, А.Н. Этимологический аспект лингвокультурологического анализа фразеологических единиц / А.Н. Кузнецова // Rhema. Рема. – 2014. – № 2. – С.42 – 47.
2. Лиджиева, А.С. Функционирование соматических фразеологизмов в русском языке / А.С. Лиджиева, Д.А. Сусеева // Вестник калмыцкого университета. – 2012. – № 4 (16). – С. 71-74.
3. Ишмурзина, И.А. Сравнение русской и китайской языковых картина мира (на примере концепта «голова») / И.А. Ишмурзина // Территория новых возможностей: Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2016. – № 1 (32). – С. 99-104.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва, 2015.
5. Милашевская, И.В. Концептуальная метафора голова вместилище / И.В. Милашевская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 6-1. – С. 360-363.
6. Лазукова, А.А. Лингвокультурологический анализ фразеологизмов, характеризующих человека / А.А. Лазукова // Лингвокультурология. – 2008. – № 2. – С.136-143.

УДК 81'373.7
ГРНТИ 16.21.49

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУСИЗМА ХЛЕБ
В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ
(НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ)**

**FEATURES OF THE FUNCTIONING OF RUSSIM *BREAD*
IN THE MODERN CHINESE LANGUAGE CULTURE
(BASED ON EXPERIMENTAL DATA)**

Ли Сюпин

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультура, русизм, эксперимент, китайский язык.

Key words: lingvoculture, russism, experiment, Chinese.

Аннотация. Статья посвящена описанию функциональных особенностей использования лексемы-русизма «хлеб» в рамках китайской лингвокультуры. Анализ выстраивается на основании данных пилотажного ассоциативного эксперимента, а также с учетом сопоставления с функциональными свойствами лексемы «хлеб», используемой в коммуникации русскими носителями.

Рассмотрение явлений культурного межъязыкового взаимодействия во все времена представляло интерес для исследований. В настоящее время одним из наиболее активных и социально значимых языковых процессов является процесс заимствования (Л.П. Крысин и др.). Так, пополнение словаря современного русского литературного языка идёт за счёт внутренних заимствований (или вхождений: территориальных диалектов, городского просторечия, профессиональных и социально-групповых жаргонов и др.) и внешних заимствований иноязычных слов. В китайском языке мы наблюдаем сходные явления.

С лингвистической точки зрения процесс языкового заимствования – основной способ реализации коммуникативных потребностей, которые изменяются в результате межкультурного общения. Взаимодействие языков, а значит, и культур народов, является одним из важнейших факторов их исторического развития. Процесс взаимодействия языков охватывает не только проблему проницаемости языковой структуры, но и взаимодействие самих народов-носителей языка. Поэтому исследование процесса заимствования позволяет глубже проникнуть в языковое сознание носителей языков, прикоснуться к особенностям национальной языковой картины мира. Заимствованию подвергается прежде всего и главным образом лексика.

Рассмотрим с опорой на экспериментальные данные особенности функционирования в современной китайской лингвокультуре русизма «хлеб».

В русском языке слово «хлеб» многозначно. «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой выделяет следующие значения этого слова: «1. Пищевой продукт, выпекаемый из муки. 2 (мн. хлеба). Такой продукт в виде крупного выпеченного изделия. 3 Плоды, семена злаков, размалываемые в муку. 4. (мн. хлеба). Такие злаки. 5 (мн. хлеба). Перен. То же, что пропитание. 6 Средства к существованию, заработок» [1].

В китайском языке каждому значению этого слова соответствует особое китайское слово: русское «хлеб» 1 и 2 – китайское «mian bao»; русское «хлеб» 3 – китайское «liang shi»; русское «хлеб» 4 – китайское «zhuang jia»; русское «хлеб» 5 – китайское «kou liang»; русское «хлеб» 6 – (sheng huo «fang shi»).

Таким образом, семантический объем русского слова «хлеб» значительно шире, чем семантический объем его китайского соответствия.

Следует отметить, что слово «хлеб» в русском языке и культуре имеет символическое значение, и эта лексика соответственно имеет богатые культурные коннотации. Хлеб в жизни русского народа занимает важное место. Это и каждодневная еда, и символ дружбы, и знак приветствия, признания, награды. В русском языке существует много устойчивых выражений и фразеологизмов, содержащих это слово. Например, *самое радушное, самое доброе, гостеприимное приветствие хлебом-солью («хлеб да соль»)*. *«Родине, прибывшей издалеча, повсюду ласковая встреча, и восклицанья, и хлеб-соль...»* [2], – так обозначил А.С. Пушкин в «Евгении Онегине» старинный обычай встречать близких, родных, дорогих гостей. *«Хлеб-соль водить»* в старину значило «дружить, поддерживать дружбу». *«Хлебосольный дом»* – это «дом радушный, гостеприимный». *«Хлебосольный хозяин»* – самая большая похвала человеку, умеющему от всей души принять добрых гостей. *«Хлеб – всему голова»* – гласит народная мудрость. Это уважение к хлебу – плодам труда землепашцев – поддерживает обычай и расширяет значение слова. *«Хлеб насущный»* – «то, что необходимо для пропитания, существования». *«Свой хлеб есть»* (разг.) – «самому зарабатывать себе на жизнь» [3].

С целью подтверждения сказанного нами был проведен пилотажный ассоциативный эксперимент в аудитории русских (опрошено 30 бакалавров историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета) и китайских (опрошено 30 бакалавров Муданьцзянского педагогического университета) студентов. Цель эксперимента – выявление особенностей функционирования

лексемы «хлеб» в аудитории русских и китайских носителей как представителей разных лингвокультур в аспекте сопоставительной характеристики. Возрастной состав испытуемых – от 20 до 30 лет, что имеет определённый смысл в рамках нашего эксперимента. К указанному возрасту становление языковой личности в основном завершается, и, значит, в ассоциациях находит отражение сформировавшаяся языковая способность участника эксперимента. Содержательное наполнение языковой способности и её формально-комбинаторные возможности у большинства людей остаются относительно стабильными на протяжении жизни. Эксперимент проводился в устной форме, т.е. испытуемые воспринимали слова-стимулы на слух. Такая форма проведения свободного ассоциативного эксперимента выбрана не случайно. Нам было необходимо уменьшить латентный период (время, прошедшее между произнесением слова-стимула и ответом испытуемого) до 5-7 секунд, что позволило выполнить основное методическое правило: испытуемые должны отвечать на каждый стимул первым приходящим в голову словом, не раздумывая и ни с кем не советуясь.

На основе опроса китайских носителей языка были выявлены наиболее популярные русские заимствования в китайской культуре. Лексема «хлеб» относится к их числу. Результаты эксперимента отражает таблица 1.

Таблица 1

Русское слово-стимул	Слова-реакции носителей китайского языка	Слова-реакции носителей русского языка
Хлеб	Еда (24), вкусно (21), мука (19), вода (18), молоко (16), черный (12), белый (12), торт (9), сыр (8), кухня (7), бублик (6), земля (6), рис (6), бутерброд (4), пирог (4), пицца (3), продовольствие (3), блюдо (2), быстрого приготовления (2), ветчина, гамбургер, голод, греться, духовка, жесткий, жито, закром, зерно, кетчуп, колбаса, кофе, магазин, мягкий, неглавные (неосновные), печенье, пикник, питания, пища, продукты, пшеницы, рабочий, салат, сахар, соль, тесто, хот-дог, чай.	Еда (18), соль (15), пища (14), есть (11), булка (10), батон (8), крошки (7), кушать (6), масло (6), жизнь (5), тесто (5), вода (4), булочка (3), буханка (3), жратва (3), рожь (3), вкусный (2), голова (2), калач (2), свежий (2), урожай (2), ароматный, белый, бизнес, Бог, богатство, борщ, всему голова, выпечка, главное, глава семьи, главный продукт, голод, гостеприимство, дом, домашний, достаток, запах, зерно, злак, каравай, колос, комбайн, мягкий, мякина, мука, насущный, необходимая часть русского стола, нож, поле пшеничное, пшеница, с хрустящей корочкой, крошки, свежее испеченный, серый, солнце, сухари, сытно, сытость, теплый, труд, утро, хлебоборо, ценность, чай, чёрный.

Ответы русских студентов продемонстрировали широкую семантическую палитру слова *хлеб*. У китайских студентов она значительно уже. На первом месте здесь реакция *еда* и, как ни странно, *вкусно*, потому что, если бы эксперимент проводился в Китае, это наречие не попало бы в первый ряд ассоциаций: хлеб, продаваемый в КНР, в отличие от русского, не вкусен и не пользуется особым спросом (китайцам, живущим в России, русский хлеб очень нравится). Среди слов-реакций много таких, которые ассоциируются с мукой (*торт, бублик, пирог, пицца, гамбургер, печенье, тесто, хот-дог*) или с продуктами для бутербродов на основе хлеба (*ветчина, кетчуп, колбаса, салат*). Есть здесь и родовые наименования продукта (*продовольствие, блюдо, питание, пицца, продукты*).

Всё это свидетельствует, что слово *хлеб* освоено китайским языком, однако для китайцев, даже живущих в России, хлеб – это просто один из видов пищи, связан в их сознании только с названиями разнообразных продуктов.

Спектр ассоциации у российских студентов, конечно же, более широкий, чем у иностранцев: хлеб для них и символ тепла, дома, сытости, добра. Хлеб, говорится у русских, *всему голова: голова, главное, глава, насыщенный, ценность*.

Таким образом, ассоциативный эксперимент позволил сделать вывод о том, что русизм «хлеб» освоен в китайской лингвокультуре, однако отличается более узкой сферой функционирования, в отличие от положения дел с этим словом в рамках русской лингвокультуры. Кроме того, эксперимент дал возможность выявить различные типы лексико-системных связей (синонимические, антонимические) и увидеть в словах-реакциях связи индивидуальные, демонстрирующие своеобразие языковых личностей китайцев и россиян.

Литература

1. Ожегов, С.И. Хлеб / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/hleb/?q=742&n=182794> (дата обращения: 18.04.2017).
2. Пушкин, А.С. Евгений Онегин / А.С. Пушкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/436/p.2/index.html> (дата обращения: 18.04.2017).
3. Фразеологизмы и устойчивые выражения в русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grammar.ru/RUS/?id=7.18> (дата обращения: 18.04.2017).

УДК 81'373.7
ГРНТИ 16.21.49

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «ЯЗЫК»: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ

RUSSIAN PHRASEOLOGISMS WITH THE WORD «TONGUE»: SYSTEMATIZATION EXPERIENCE

Ли Цзинвэнь

Научный руководитель: А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологизмы со словом «язык», концепт «язык», классификация фразеологизмов, русская фразеология.

Key words: phraseology with the word «tongue», concept «tongue», phraseology typology, Russian phraseology

Аннотация. В статье представлена классификация русских фразеологизмов со словом «язык» по проблемно-тематическому принципу. Материалом исследования послужили 286 русских фразеологизмов со словом «язык», собранные автором из 10 фразеологических словарей русского языка. Результаты исследования позволяют сделать выводы, касающиеся концепта «язык» в русском языковом сознании, механизмов порождения русской образности, а также русской культуры и аксиологии.

Фразеологизмы с соматическим компонентом являются лингвистической универсалией и высокочастотны в разных языках мира. Как отмечает Н. В. Дмитриук, «соматический код как один из ключевых кодов культуры актуализируется при категоризации действительности, участвуя в описании многих сфер жизнедеятельности человека; человек отражает окружающую действительность, проецируя на мироздание и социум структуру своего тела и функции его частей; языковые тропы используются как один из инструментов семиотической фиксации и выражения национально-культурного мировидения народа» [1, с. 30–31]. Соматические концепты в языках обретают символическое значение: голова становится символом ума, сердце – чувства, рука – действия, ноги – движения и т.д. В русском языковом сознании соматизм язык выступает, прежде всего, символом не вкусовых ощущений, а речи: в частности, это подтверждается национальной фразеологией.

Фразеология находится в самом фокусе антропоцентрических лингвистических и лингвокультурных исследований. Посредством идеографической систематизации русских фразеологизмов со словом «язык» выявим содержание русского концепта «язык» как единицы национально обусловленной ментальной информации, а также проанализируем

аксиологический код, заключённый в системе искомым фразеологических единиц.

Материалом исследования стали 286 русских фразеологизмов со словом «язык» из десяти словарей (в данной статье мы придерживаемся широкого понимания термина «фразеология», включая в него, помимо сращений и единств, пословицы и поговорки). Данные выражения свидетельствуют о высокой частотности слова-компонента «язык» в составе русских фразеологических единиц, а также о том, что концепт «язык» обладает национально-культурной значимостью, ярко выраженной культурной маркированностью, устойчивостью ассоциаций и смысловой нагруженностью.

Все фразеологизмы со словом «язык» были разделены на несколько групп по семантическому критерию. Их анализ даёт более или менее чёткую картину особенностей концепта «язык» в русском языковом сознании.

Наибольшее количество фразеологизмов со словом «язык» в русском языке посвящено **осуждению болтливости, сплетен и пустословия** (86 фразеологических единиц).

В частности, склонность к болтливости часто противопоставляется уму (например, «Язык болтает, а голова не знает», «Длинный язык с умом не в родстве»).

В фразеологизмах данной группы используются такие экспрессивно окрашенные глаголы, как болтать, распускать, точить, ворочаться, свербеть, стучать, колотить, молотить, трепать, лепетать и другие. Данные глаголы позволяют передать безудержность, необузданность, неподконтрольность речи разуму. Антонимичную группу глаголов, окружающих слово «язык», представляют глаголы со значением контроля: держать, не пускать, подковать, остановить. В таких фразеологизмах назидательно предписывается следить за тем, что и сколько говоришь.

Рядом со словом «язык» оказываются такие характерные прилагательные, как велик, длинный, дурной, злой, досужий, пустой, праздный, слаб, мягок, блудлив, бездонный.

Примечательно обилие сравнений и метафор, используемых во фразеологизмах, – они отображают наблюдательность, образное мышление, меткость и смекалку русского народа: «Язык без костей», «Бабий язык – чёртово помело», «Верти языком, что корова хвостом», «Никто за язык не тянет», «У языка зубы да губы – два замка», «Язык – безоборочная мельница», «Язык – ветер, а рука – драница», «Язык жёрнов – всё мелет», «Язык мягче подпудной жилы», «Язык не Исайка – бесструнная балалайка», «Язык что вехотка: всё подтирает», «Языком плетёт, что коклюшками». Отметим в этом же контексте

сравнения с животными: «Велик язык у коровы, не даёт говорить», «Язык блудлив, как кошка», «Язык блудлив, как коза».

Любопытны также фразеологизмы, где предлагается в альтернативу говорению использовать рот и язык для принятия пищи: «Языку больше давай каши, нежели воли», «Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами».

Итак, в русской фразеологии количественно язык представлен, в первую очередь, как инструмент речи, причём с отрицательной коннотацией: болтливость и пустословие в традиционной, народной системе ценностей осуждаются.

Отдельно можно говорить о фразеологизмах, в основе семантики которых – **противопоставление дела и разговоров** (26 фразеологических единиц). Безрезультативность пустых разговоров подчёркивается в данных фразеологизмах антиномией труда, дела. Труд – важнейшая ценность в русской аксиологии.

Соматизм «язык» (инструмент говорения) противопоставляется соматизму «рука» (инструмент действия): «Не спеши языком, а не ленись руками», «Языком лопочи, а руками делай».

Лингводидактическая и лингвокультурная значимость фразеологизмов этой группы проявляется в том, что они дают картину конкретных действий, составляющих традиционные занятия русского крестьянства: «Языком бречать – не воду носить ушатами», «Языком и лаптя не сплетёшь», «Языком капусту не шинкуют», «Языком молоть – не дрова колоть», «Языком льна не натреплешь», «Языком прорыва не залатаешь», «И клочет, и валяет, и гладит, и катает – и всё языком», «И мыла, и стирала, и гладила, и катала – всё языком», «Языком целину не поднимешь».

Как и в случае первой группы фразеологизмов, всячески предписывается обуздать свой язык: «Языком не спеши, а делом не ленись», «Языком не торопись, погоняй делом».

Следующую группу фразеологизмов можно назвать «**Чужой язык как острое оружие**» (22 фразеологических единицы). Эти выражения говорят о том, что слова могут причинять боль («Мягок язык, а жалит больно», «Язык иглы острее», «Язык не стальной, а режет»), о том, что людям не запретишь говорить и часто они будут говорить плохое («От злых языков не скроешься», «От языка не уйдёшь», «Злые языки – острый меч», «Злые языки страшнее пистолета», «Язык везде достанет», «Язык на замок не запрёшь»). Язык прямо сравнивается с оружием («Язык – опасное оружие»), а также с его разными видами: меч, жало, бритва, игла. Об отрицательном отношении к сплетням, клевете говорят такие определения языка, как дерзкий, злой, острый, змеиный. Вместе с тем в отдельных фразеологизмах просматривается и некий

призыв к ответственности за свои действия, так как человек может остаться безнаказанным за свои проступки, но людского морального суда (словесного осуждения) избежать не удастся.

Очень много русских фразеологизмов позиционируют **язык как друга и (или) врага человека**. Речь уже идёт не о чужом, а собственном языке.

19 фразеологизмов со словом «язык» утверждают, что собственный язык – причина очень многих неприятностей в жизни человека. Например, говоря лишнее, можно выдать важную информацию, которая может быть использована против самого человека. Отсутствие контроля за речью может привести к наживанию врагов (можно обидеть кого-либо и т.п.): «до сих пор человеку весьма сложно укротить свой язык, очень часто язык полон яда, агрессии и злобы» [2, с. 161]. Это русские фразеологизмы «Свой язык – первый супостат», «Язык мой – враг мой», «Язык до добра не доведёт болтуна», «С коротким языком жизнь длиннее», «Язычок введёт в грешок» и другие. Яркую национальную окраску имеет распространённый в русской речи фразеологизм «Чёрт за язык дёрнул».

Примерно столько же в русском языке фразеологизмов (20 единиц) с противоположным значением: язык – верный помощник человеку. Например, это фразеологизмы «Мал язык – горами качает», «Язык до Киева доведёт», «Язык – стяг: дружину водит», «Язык царствами ворочает» и другие. Дар речи – это богатство, нужно только уметь языком владеть.

Наконец, часть русских фразеологизмов (8 единиц) подмечают способность языка быть как другом, так и врагом человека: «Язык голлову кормит, он же и до беды доводит», «Язык голубит, язык и губит», «Язык поит и кормит, и спину порет», «Язык хлебом кормит и дело портит» и т.п. В основе структуры данных выражений лежит антитеза, она подчёркивает, что язык – всего лишь инструмент, а как им распорядиться – решать человеку. В русском языковом сознании слово, речь – великая сила, но она может привести человека как к успеху, так и к беде. Необходимо согласовывать речь и с разумом, и с совестью.

Не случайно в части русских фразеологизмов со словом «язык» (15 единиц) актуализируется **этическая проблематика**. Во-первых, поднимается проблема неискренности, лицемерия: «На языке мёд, а в сердце лёд», «На языке у врага мир, а на сердце война», «Лгать мягко: язык ворочается, а свидетелей нет». Во-вторых, истинный вес слова зависит от побуждений сердца: «Язык мой, а речи не свои говорю», «Медовый язык, да каменное сердце», «Язык глаголет, а сердце не ведает», «Вымолвить не хочется, так и язык не ворочается», «Языком он велик, а сердцем мал». Язык должен служить нравственности, добру:

«Всяк язык Бога хвалит», «Тот всегда будет славен, кто обличает язык злонравен». Д. Т. Кучмезова подчёркивает: «Поскольку в наивной картине мира язык полностью отвечает за процесс говорения, к нему приложены едва ли не любые эпитеты, которые характеризуют нравственные качества человека как субъекта речи» [3, с. 99].

Любопытную группу представляют фразеологизмы, значение которых можно свести к формуле **«Говорить можно – действовать нельзя»** (14 единиц): «Языком болтай, а рукам воли не давай», «Языком говори, а кулаки в ход не пускай», «Языком хоть ноги лижи, а руки подальше держи», «Языком и шипи, и щёлкай, а руку за пазухой держи», «На язык пошрины нет» и другие. В двенадцати из них используется слово «рука» как символ действия, поступка. В этих выражениях принижается значение слова, действие наделяется намного более высоким статусом.

Отметим достаточно многочисленную группу фразеологизмов (14 единиц) о **молчании как сознательном контроле над языком или как произвольной реакции**. Человек может сам быть осторожным в высказываниях, не говорить, не подумав: «Держать язык за зубами», «Держать язык на привязи», «Я помолчу – язык поточу». Молчание может быть следствием сильной эмоции, например, удивления или испуга: «Лишаться языка», «Прилип язык к гортани», «Язык отнялся (у кого-либо)». Фразеологизм «язык проглотить» обычно используется, когда человек не участвует в беседе, не отвечает на вопросы, хотя от него этого ждут. Некоторые фразеологизмы чаще всего используются в качестве призыва молчать, обращённого к другому лицу: «Придерживать язык», «Прикусить язык», «Укоротить язык», «Язык надо за щеками блюсть».

В отдельную группу можно собрать фразеологизмы **об объекте речи** – слове, мысли, информации. Это может быть что-то, о чём много говорят: «(Быть) на языке», «Не сходить с языка», «Пойти по языкам», «Притча во языцех». Фразеологизм «Вертеться на языке у кого-либо» значит знать, но безуспешно пытаться вспомнить что-либо (чаще всего – какое-то слово). Выражение «Слетать (срываться) с языка» характеризует слово или фразу, случайно сказанную человеком, о чём он тут же может пожалеть. Выражение «Приходить на язык» значит сказать о чём-то попутно, поскольку к слову пришлось. Все эти фразеологизмы, таким образом, имеют тонкие нюансы значений и представляют сложность для иностранцев.

К периферии можно отнести фразеологизмы, в которых слово «язык» используется не как соматизм, а в значении **«знаковая система»**: «Птичий язык», «Эзопов язык», «Дванадесать язык», «Тайные

языки» и другие. Их не очень много, и они, как правило, являются книжными.

Слово «язык» возникает и в фразеологизмах, выражающих **трудность произнесения чего-либо** (4 единицы): «Язык сломаешь», «Портить язык». Это фразеологические единства, построенные на метафорическом переносе. Язык в этих выражениях понимается как инструмент речи.

Слово «язык» возникает во фразеологизмах, посвящённых **хорошо или плохо поставленной речи у человека** (4 единицы). В русском языке есть как оборот «язык хорошо подвешен», так и оборот «язык плохо подвешен». Фразеологизм «Иметь язык» обозначает хорошую речь. Фразеологизм «Язык заплетается» – невнятную, сбивчивую речь.

В словарях зафиксированы также интересные в плане исследования механизмов образного мышления русские фразеологизмы со словом «язык», обозначающие **усталость** («Повесить язык на плечо», «Высунуть язык»), **несдерживаемое желание говорить** («Дать волю языку», «Язык развязывается»), **проблемы взаимопонимания людей** («Найти общий язык», «Говорить на разных языках», «Говорить русским языком», «Вавилонское смешение языков»), **свойство человека различать и выбирать лучшее** («Язык не лопатка: знает, что горько, что сладко»).

Несколько фразеологизмов со словом «язык» не поддаются семантической классификации, так как имеют **уникальное значение**. Например, «Язык проглотишь» (то есть очень вкусно), «Как корова языком слизала» (о чём-то исчезнувшем), «Показать язык» (дразниться) и другие.

Итак, наш анализ показывает, что в русском языковом сознании «язык» – это прежде всего символ речи, говорения, звучащего слова. При этом очень большое количество фразеологизмов со словом «язык» (86 из 286) осуждают болтливость, пустословие, сплетни. Соматизм язык часто становится символом пустой, никчёмной речи. Такая речь противопоставляется работе, труду, действию, в вербальном обозначении которых в центре оказывается соматизм «руки». Фразеологизмов со словом «язык», нагруженных отрицательной коннотацией, в русском языке количественно однозначно больше. Вместе с тем, русская фразеология демонстрирует, что язык – всего лишь инструмент речи, и только от самого человека зависит, будет он ему врагом или верным помощником. Язык – ничто без разума и сердца, не случайно слова-соматизмы «голова» и «сердце» тоже неоднократно возникают в иско- мых фразеологизмах.

Устное слово в русской культуре наделяется большим ценностным и даже сакральным смыслом. На человека возлагается высокая нравственная ответственность за свою речь. Именно нравственная проблематика оказывается центральной в русской фразеологии и паремииологии. Русский фразеологизм – в первую очередь, единица устной живой речи, характеризующаяся меткими образами и ассоциациями, поэтому утверждение нравственной проблематики происходит прежде всего через отрицание (пороки, недостатки слабости высмеиваются, предаются осуждению в лёгкой, шутливо-игровой форме).

Другая, безоценочная часть фразеологизмов посредством точных образов фиксирует народные наблюдения за особенностями человека и жизни, и появление в них слова-компонента «язык» как важного элемента человеческого бытования глубоко симптоматично и закономерно.

Литература

1. Дмитриук, Н. В. Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса / Н. В. Дмитриук // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 10. – С. 30-33.
2. Улыбина, С. В. Интерпретация пословицы «Язык мой – враг мой, язык мой – друг мой» / С. В. Улыбина, Г. Н. Бабшанова // Актуальные проблемы лингвистики–2014: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных / Отв. ред. Х. С. Шагбанова. – Тюмень: Изд-во ТГНУ, 2014. – С. 159-162.
3. Кучмезова, Д. Т. Концепт «язык» на материале идиом и паремий карачаево-балкарского языка / Д. Т. Кучмезова // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 1. – С. 99-101.

УДК 81'373.42
ГРНТИ 16.21.47

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ УГОЛОВНОГО ПРАВА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

LEXICAL PHENOMENA IN THE FIELD OF TERMINOLOGY OF CRIMINAL LAW IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Ли Чжицян

Научный руководитель: А. В. Шевчик, канд. филол. наук, ассистент

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: терминология; уголовное право; полисемия; синонимия; омонимия; русский язык; китайский язык.

Key words: terminology; criminal law; polysemy; synonymy; ambiguity; Russian language; Chinese language.

Аннотация. В современном терминоведении вопросы о полисемии, синонимии и омонимии являются спорными, терминоведы обращают большое внимание на эти вопросы до сегодняшнего дня. В данной работе раскрываются особенности лексических явлений полисемия, синонимия и омонимия в сфере терминологии уголовного права русского и китайского языков.

В области терминоведения большой интерес у лингвистов вызывают явления полисемии, омонимии и синонимии. В научных статьях освещаются вопросы, остающиеся спорными до сегодняшнего дня. С развитием лингвистической науки взгляд на явления полисемии, омонимии и синонимии менялся. Среди терминоведов существуют разные взгляды на данные лексические явления, что является отправной точкой для данной статьи.

1. Явление полисемии в языке права.

Полисемия – наличие у одного слова нескольких связанных по смыслу значений; многозначность [1. С. 901]. Многозначность термина связана с реализацией его широких и узких смыслов.

Для терминосистемы уголовного права в русском языке характерно употребление одного термина в разных юридических отраслях. Например, термин “*санкция*” в уголовно-правовой сфере обозначает штраф, обязательные работы, конфискацию имущества, лишение свободы на определенные сроки и другие виды наказания. А в административно-правовой – штраф, лишение специального права, исправительные работы и административный арест. Кроме этого, “*штрафом*” в уголовном праве назван один из видов наказания, а в гражданском праве – один из видов неустойки.

Такое явление также существует в китайском языке. Можно привести пример термина “*故意 (умысел)*”: 在民法上指过错的一种形式。即行为人明知其行为将侵害他人的权益而有意为之或听任损害的发生 (в гражданском праве является одним из видов вины: субъект деяния предвидит то, что его действие причинит вред другому человеку, но специально его выполняет, допускает его реализацию) [2. С. 326]; 刑法上指明自己的行为会发生危害社会的结果, 并且希望或者放任这种结果发生 (в уголовном праве обозначает то, что субъект деяния знает, что его действие причиняет вред обществу, но желает нанести этот вред) [2. С. 551]. Так же различно в гражданском праве и в уголовном праве понимается термин “*过失 (вина)*”.

Таким образом, можно сказать, что явление полисемии термина наблюдается при его функционировании в нескольких юридических отраслях, при этом в каждой отрасли термин имеет конкретное опре-

делённое значение. Необходимо учитывать контекст для снятия полисемии в юридических текстах.

Явление омонимии в языке права.

Д. С. Лотте выразил в своем труде мысль о том, что омонимы возникают в момент заимствования и при так называемом аббревиатурном методе построения терминов [3. С. 6]. Все значения одного термина, которые имеют тождественную форму выражения, считаются не омонимами, а лексико-семантическими вариантами, реализующими его многозначность.

С 70-х годов XX века терминоведы начали отмечать, что один термин, соотносящийся с несколькими понятиями, выражает омонимы при наличии определенного ограничения сфер их употребления.

Омонимия – это выражение семантически не связанных друг с другом значений одним и тем же языковым знаком – лексической единицей или каким-либо словесным комплексом. В языке уголовного права функционируют такие термины.

Например, в русском языке: *преступная акция* (слово “акция” в юридической отрасли имеет значение “действие”, а в экономической отрасли – “ценная бумага” [1. С. 34]); *лишение права занимать определенные должности* (здесь “право” означает “возможность действовать” [1. С. 953], а *право* в термине “уголовное право” – совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил [1. С. 953]).

В китайском языке тоже наблюдается такое явление, но оно образуется только путем аббревиации иероглифов: “*共犯*” 1. 两人以上共同故意犯罪 (соучастие более двух исполнителей в преступлении [2. С. 560]); 2. 共同犯罪中的罪犯 (преступник, участвующий в преступлении) [2. С. 560].

Явление синонимии в языке права.

Когда несколько лексических единиц выражают одно понятие, возникает синонимия. Синонимия существует не только в сфере терминов специальных, но и общих. Употребление синонимичных общих терминов обогащает стиль и выразительность текста.

Синонимия в сфере специальных терминов – это проблемное явление, так как синонимичное употребление таких единиц не разрешается, от них требуется семантическая однозначность и стилистическая нейтральность.

Можно разделить синонимию терминов на абсолютную и относительную [4. С. 136]. Абсолютная синонимия образуется путем изменения порядка слов (государственная территория = территория государственная, крайняя необходимость = необходимость крайняя), частичного

сокращения слов (добровольный отказ от преступления = добровольный отказ) и изменения грамматической структуры (мотив преступления = преступная мотивация).

Термины, вступающие в отношения относительной синонимии, имеют отличия в значениях, но могут взаимно заменять друг друга как-либо в контексте. Например, термин *право* и *кодекс* имеют схожее значение: ‘совокупность правил’; в некоторых случаях *уголовное право* и *уголовный кодекс* считаются синонимами. *Преступная организация* и *преступное сообщество* тоже могут рассматриваться как одинаковый субъект преступления.

В китайском языке синонимия тоже имеет место. К примеру, *ошибка* обозначается иероглифами “错误” “过失”, *вина* – 罪过, 过失, 过错, 原因” и т.д.

Учёт вышеперечисленных лексических явлений в сфере терминологии играет вспомогательную роль при анализе семантики терминов уголовного права и позволяет совершенствовать базовые характеристики терминов: точность, однозначность, номинативность, информативность, систематичность.

Литература

1. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: НОРИНТ, 2000. – 1536 с.
2. 浦法仁, 应用法律词典, –北京: 社会科学文献出版社, 2015.11. 963页.
3. Лотте, Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: вопросы теории и методики / Д.С. Лотте. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961. – 156 с.
4. 吴丽坤, 俄罗斯术语学研究[M], 北京: 商务出版社, 2009.
5. Даниленко, В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания; Акад. наук СССР, Ин-т русского языка / В.П. Даниленко. – Москва: Наука, 1977. – 245 с.

УДК 81'373.46

ГРНТИ 16.21.47

ТЕРМИН «ПАРЕМИЯ» В РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЕГО КИТАЙСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ

THE TERM «PAROIMIA» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC TERMINOLOGY AND ITS COMPLIANCE WITH CHINESE

Ма И

Научный руководитель: Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: паремия, пословица, поговорка, термин, русский язык, китайский язык, перевод.

Key words: paroimia, proverb, saying, term, Russian language, Chinese language, translation.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию происхождения и объяснения термина «паремия» и поиску его китайских соответствий. Термин рассматривается в его религиозном и лингвистическом значении, показано различие в объеме понятия в китайском и русском языке.

В современной российской лингвистике слово *паремия* является семантическим эквивалентом слова *пословица*. Это слово греческого происхождения со значением *притча*, *пословица* было сначала известно как церковный термин.

В этимологическом словаре русского языка М. Фасмера (Фасмер 1986: 206), указано, что паремия – это «избранные места для чтения из Ветхого Завета». В православном словаре тоже есть похожее определение паремии: «Паремия – это чтение из книг Ветхого Завета, подобно чтениям Апостола и Евангелия из книг Нового Завета. Для паремий берутся обыкновенно такие чтения, которые имеют отношение к празднику. Паремия слово греческое и значит «притча», то есть «подобие, прообраз» [1]

В лингвистике термин *паремия* используется без учета его религиозного значения, как синоним слов *пословица*, *поговорка* [2].

В Большом энциклопедическом словаре по языкознанию [3] *пословица* определена как «краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения». А поговорка представляет собой «образное выражение, оборот речи, метко определяющий к.-л. явление жизни; в отличие от пословицы, лишена обобщающего поучительного смысла».

Но проблема разграничения пословицы и поговорки и определения содержания обобщающего термина «паремия» существует до сих пор и на этот счет нет единого мнения.

Одним из первых русских паремиологов был Григорий Львович Пермяков, разработавший метод структурного описания паремий. Г. Л. Пермяков включал в числа паремий не только пословицы и поговорки, но и другие жанры фольклора: анекдоты, загадки, притчи и т. д. Но большинство современных учёных отождествляет паремии с пословицами и поговорками.

В китайском языке есть слово " 箴言 " (Чжэнь Янь), которое означает, во-первых, слова предостережения, которые убеждают людей стремиться к добру. Во-вторых – один том из Библии. Это не совсем паремия, но очень похоже, особенно в части библейского происхождения.

«Пословица» переводится на китайский язык как " 谚语 " (Янь Юй). В народе широко употребляются " 谚语 " (Янь Юй), которые характеризуются краткостью, ясностью, сжатостью и точностью. Большинство отражают опыт жизни народа, и как правило, передаются в устной форме. Обычно это или стихи или общепонятные, разговорные фразы. Они подобны идиомам, но имеют более разговорный оттенок, их легко понять, и они выражают завершённый смысл. Почти все состоят из одного или двух коротких предложений.

«Поговорка» переводится как " 俗语 " (Су Юй), это мудрые изречения, зародившиеся среди простого народа и отражающие его потребности и желания. " 俗语(Су Юй) чаще всего передаются в устной форме, из поколения в поколение. Поговорка " 俗语 " (Су Юй) в сравнении с " 成语 " (Чэн Юй) (китайский фразеологизм) имеет более объёмную форму.

В китайском языке, к «Чэн Юй» относят устойчивые обороты строгой формы, состоящие из четырёх иероглифов (например: 狗急跳墙: досл. «в крайности и собака бросается на стену», в отчаянии не останавливаться ни перед чем; переносное значение: отчаяние толкает на риск, доведенный до отчаяния, загнанный в угол). а поговорки и пословицы не так ограничены количеством иероглифов, они могут быть словосочетаниями, и даже краткими предложениями(например: 听君一席话 , 胜读十年书: послушать вас – это лучше чем десять лет учёбы) поэтому в число китайских «Чэн Юй» не включаются пословицы и поговорки, они между собой не имеют какой-либо связи. Паремия как христианское изречение, то есть «Чжэнь Янь» в китайском языке тоже не связана с поговоркой и пословицей.

Итак, мы видим, что двум значениям слова «паремия», которые в русском языке исторически связаны в китайском языке соответствуют разные понятия. «Чжэнь Янь» близки к термину «паремия» в религиозном смысле. Они представляют собой краткие предложения с полной внутренней структурой, имеют схожее происхождение, то есть берут начало из Библии; и выполняют роль поучения, назидания. Но они никак не связаны с пословицами и поговорками. В то же время поговорки в китайском языке включают в себя пословицы, как более литературную разновидность. Следовательно, наиболее точным переводом лингвистического термина «паремия» будет «Су Юй» – поговорка, так как она включает в себя и пословицы, а переводом «паремии» в религиозном значении – «Чжэнь Янь». Представлен итог нашей работы в виде схемы:

Таблица 1

		Русская паремия	Китайская паремия
Сходства	Суть	Краткое предложение	
	Этимология	Имеет связь с Библей	
	Значимость	Назидательность	
Различия	Объём	Включает пословицы и поговорки	Не имеет связи с пословицей и поговоркой

Отношения между понятиями *паремия*, *пословица*, *поговорка* в русском и китайском языках можно выразить следующими схемами:

Схема 1

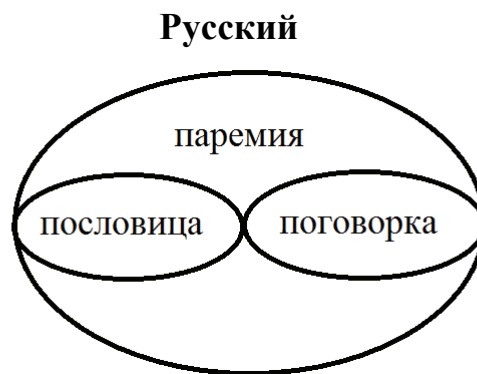
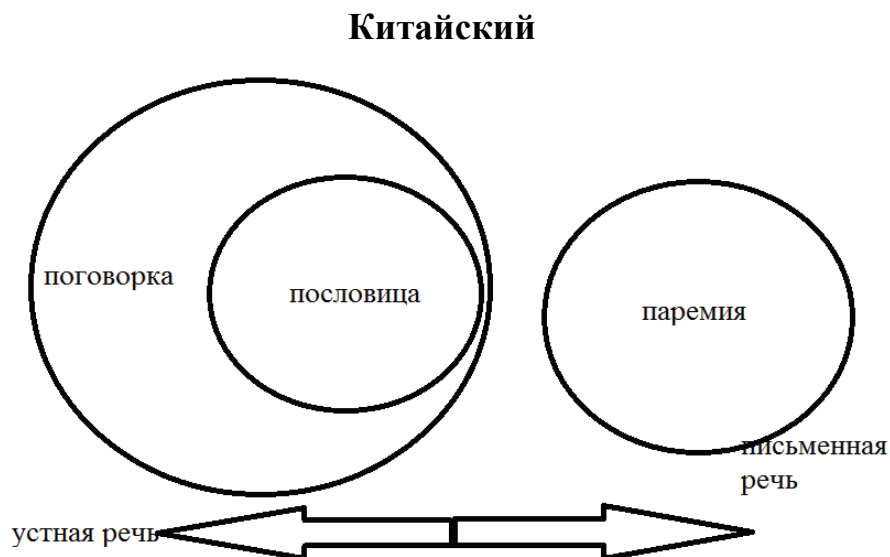


Схема 2



Литература

1. Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А. И. Кравченко. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928с. – («Summa»).

2. Голембовская, Н.Г. Лингвокультурные антиномии в русских и литовских паремиях / Н.Г. Голембовская. – Волгоград. 2014.
3. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 389.

УДК 81'373.49
ГРНТИ 16.21.47

ЭВФЕМИСТИЧЕСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ, ДЕЙСТВИЙ И РИТУАЛОВ, СВЯЗАННЫХ СО СМЕРТЬЮ, В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

THE EUPHEMISTIC NAMES OF OBJECTS, ACTIONS AND RITUALS ASSOCIATED WITH DEATH IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Цзоу Лэй

Научный руководитель: А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: эвфемизм, смерть, культура, русский и китайский языки.

Key words: euphemism, death, culture, Russian and Chinese languages.

Аннотация. В работе рассматриваются в сравнительном аспекте русские и китайские эвфемизмы тематической группы «смерть». Смерть – универсальный объект эвфемизации в самых разных языках мира, истоки разноязычных эвфемизмов о смерти связаны с табуированием и магической функцией языка, а их современное употребление – в первую очередь, с этикетными и социолингвистическими причинами. В китайском языке, в отличие от русского, данная тематическая группа эвфемизмов – самая многочисленная, при этом она отличается значительно большей национальной специфичностью.

В статье В. И. Шляхова «Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем» прогнозируется, что одним из приоритетных объектов в методике обучения РКИ завтрашнего дня станет непрямая коммуникация в своих различных формах – эвфемизмах, метафорах, умолчаниях, иронических высказываниях, намёках: «способность интерпретировать в речи все эти фигуры непрямой коммуникации является составной частью речевых компетенций высшего порядка» [1, с. 23]. Отход методистов от «идеальной» модели речевой ситуации в сторону учёта вариативности коммуникативного поведения и адекватной ориентации в пространстве непрямой коммуникации актуализирует, в частности, роль эвфемистических наименований в межкультурной коммуникации.

Универсальной и одной из самых больших в разных языках мира является группа эвфемизмов, номинирующих объекты, действия и ритуалы, связанные со смертью. Высокую «номинативную плотность концепта смерти можно легко объяснить страхом человека перед неизбежной смертью и, как следствие, табуированием точного названия этого явления, попыткой избежать прямого его называния» [2, с. 168]. Вместе с тем проблема смерти – ключевая в философии и религии, и объективированное в языке отношение к ней представляет ценный лингвокультурологический материал для изучения культуры и менталитета любого народа.

Как отмечает современный китайский исследователь Сунь Сянхуа, «в каждой стране есть свои эвфемизмы, но количество эвфемизмов китайского языка гораздо больше, чем в любом другом языке, особенно о смерти» [3, с. 14]. Об этом же пишет Ван Ли в «Китайской исторической рукописи»: «количество названий смерти другими словами – самое большое» [4, с. 670]. Так было с древних времён: живший при династии Цин Лян Чжан-Цзюй в «Общих разговорах о несерьёзном» перечислял 19 других названий смерти, Гун Янь-Мин в труде «Другие наименования в древние времена» выделил 67 эвфемистических обозначений смерти, а в современном китайском языке их больше 700. В Китае верят, что у всего есть своя душа, и у языка тоже. Язык в наивном сознании наделяется большой материальной силой: считается, что слово может притягивать как счастье, так и несчастье. Поэтому китайцы осторожно используют слова и высказывания о важнейших сущностях. Прямые номинации смерти избегаются вовсе. С давних времён китайцы стремятся избегать крайностей, категоричных суждений. Эта особенность ментальности провоцирует большое количество эвфемизмов в китайской коммуникации.

Как русские, так и китайские эвфемизмы о смерти отражают, прежде всего, веру в раздельность тела и души. После смерти человека душа покидает тело и продолжает жить, соответственно смерть считается разрушением плоти, а душа бессмертна и только переходит из этого мира в другой. Речь идёт о русских эвфемизмах *отойти в вечность, отдать Богу душу, отправиться на тот свет, отойти от мира сего, отойти в мир иной, предстать перед Богом, покинуть земную сень, окончить земное поприще, Бог прибрал к себе* и т.п. В китайском языке распространены семантически близкие эвфемизмы 去世 (покинуть мир), 辭世 (распрощаться с миром), 弃世 (оставить мир) и другие.

Вместе с тем целый ряд эвфемизмов, подчёркивающих бессмертие души, отличается национально-культурной спецификой. Так, значение

«умереть» в китайском языке имеют эвфемизмы 归天 (вернуться на небо), 成仙 (стать небожителем), 驾鹤西去 (сидя на журавле, лететь на запад), 驾返瑶池 (вернуться в нефритовый пруд), 转世 (переродиться в данном веке), 下地狱 (попасть в ад), 见阎王 (увидеть Яньвана). Даосская религия – исконная китайская религия. Согласно даосизму, существуют три мира: небесный мир, человеческий мир и ад. Люди могут стать небожителями в результате постижения даосизма; если кто-то сделает большое доброе дело в течение жизни, он тоже может стать небожителем. Отсюда возникли соответствующие эвфемизмы. Журавль – символ счастья, они живут с небожителями (считается, что небожители живут на западе), поэтому смерть эвфемизируется посредством выражения «сидя на журавле, лететь на запад». Синонимичный эвфемизм – «вернуться в нефритовый пруд»: Ванму – главная женщина-небожитель – живёт в нефритовом пруду. Если кто-то не делал зла в течение жизни, то ему можно снова быть человеком в следующей жизни – смерть такого человека называется «переродиться в данном веке». Тот же, кто творит большое зло в течение жизни, попадает в ад. Яньван – это властитель ада, поэтому такая смерть эвфемизируется как «увидеть Яньван», «попасть в ад».

В русских эвфемизмах о смерти частотным является слово «Бог»: *отдать Богу душу, Бог прибрал, почить в Бозе, отойти к Богу, Бог по душу посылает* и другие. В них подчёркивается бессмертие души, воссоединение души с Богом.

Первопричиной появления эвфемизмов о смерти было табуирование, реализация магической функции языка и страх говорить прямо о сверхъестественном и пугающем. Позже, однако, данная эвфемизация стала во многом следствием принципа такта, корректности по отношению к родным умершего. Примерами могут служить русские эвфемизмы *уйти из жизни, уйти от нас, скончаться, приказать долго жить, заставить себя уважать, преставиться, успокоиться, закрыть глаза*. В китайском языке это эвфемизмы 休息 (отдыхать), 远行 (дальняя поездка), 不在了 (тот, кого нет). В обоих языках возникает метафора сна: *заснуть вечным сном, 长眠* (заснуть навсегда).

Похороны в русской речи называются *передать земле, провожать, провожать в последний путь*, а гроб с телом – *скорбный груз*. Эвфемистические наименования смещают фокус внимания с нежелательных фактов и характеризуются смягчением денотата.

Специфика китайского языка и культуры ярко проявляется в разнице эвфемистических номинаций в зависимости от социального ста-

туса умершего. В феодальном обществе Китая (с эпохи Воюющих царств до начала правления династии Цин) люди придавали очень большое значение социальным кастам. В эпоху правления династии Чжоу (1046 г. до н. э. – 256 г. до н. э.) люди делились по социальному критерию на десять каст. Принадлежность умершего человека к той или иной касте отражалась в разных наименованиях смерти. Так, эвфемизм 崩/山陵崩 (гора обваливается) означал смерть императора: в феодальном Китае император назывался «сыном неба», его смерть была столь значимым событием и столь серьёзным потрясением, что она сравнивалась с обвалом горы. Смерть местного вассального князя называется 薨, потому что 薨 – это иероглиф изобразительной категории, который выглядит как человек, плачущий на коленях около умершего. Смерть представителя касты учёных и чиновников называется 卒 (буквально: закончить). Смерть человека из самого низкого слоя привилегированного сословия называется 不禄 (больше не выдать зарплату): такой чиновник не может наследовать, поэтому возникла ассоциация с неполучением зарплаты, что отразилось в соответствующем эвфемизме. Смерть простолюдина просто называется 死 (умереть).

Данные факты речи воспринимаются как особенно инородные русским человеком, так как в христианском сознании смерть – это, напротив, то, что всех уравнивает (отсюда многочисленные русские поговорки «Смерть всех сравнивает», «Смерть не разбирает чина», «Все мы смертны», «Перед смертью все равны» и другие).

Для правильного выбора китайского эвфемизма значение имеет также степень и характер родства с умершим. Культ родственных связей, особенно почтение к родителям и старшим прочно укоренены в китайском менталитете. Эвфемизм 见背 (оставить меня) означает смерть родителей или старших. Помимо этого смерть отца или матери обозначается эвфемизмом 失怙/恃 (потерять опору): родители – это жизненная опора для человека. О смерти жены используется эвфемизм 断弦 (оборвать струну): в Китае счастливые отношения супругов называются созвучием цинь и сэ (это названия щипковых музыкальных инструментов), поэтому смерть жены связывалась с оборванной струной. Эвфемизм 作古 (стать древним) в значении «умереть» не принято использовать в отношении близких и друзей.

Интересными в лингвострановедческом ракурсе являются и некоторые другие китайские эвфемизмы. Например, похороны в Китае называются 白事 (белое дело), так как на похороны родственники и друзья умершего одевают белую одежду, белые шляпы. Гроб эвфемизируется

как 寿木 (дерево долголетия), а одежда (для) усопшего как 寿衣 (одежда долголетия): в Древнем Китае гроб и облачение старика должны были быть готовы при жизни, считалось, что это способствует долголетию и здоровью. Специфичен также эвфемизм 夭折 (растение погибает из-за изгиба) со значением «умереть в молодом возрасте»: 夭 – иероглиф изобразительной категории, выглядит как погибающее из-за изгиба растение.

Русские эвфемизмы о смерти характеризуются стилистической дифференциацией, являя образцы как сугубо книжных – официальных (*летальный исход*) или высокопарных (*испустить дух, смерть прибрала, пробил последний час*), так и разговорных, просторечных выражений, переходящих в дисфемизмы (*сыграть в ящик, протянуть ноги, отдать концы, подать заявление на два метра*).

В китайском языке имеется разговорное наименование смерти 没了 (тот, кого нет), это очень популярное выражение в отношении близких людей. Есть и другие близкие к дисфемизмам, невежливые названия. Например, 翘辫子 (поставить торчком косу): в эпоху династии Цин мужчины тоже носили косы; при казни, чтобы было удобнее обезглавить, палач поднимал косу человека, «торчащая коса» стала сначала синонимом обезглавленного, а затем приобрело общее значение смерти. Другой пример – 蹬腿 (протянуть ноги). Все эти разговорные наименования не используются в похоронном обряде и официальной обстановке.

Эвфемизмы о смерти – факт разных языков мира. Но это лингвокультурный феномен, в котором отражаются национальные историкокультурные традиции и менталитет. Разница может проявляться на уровне языка и стиля, на уровне реалий, подтекста. Русские эвфемизмы более демократичны по сравнению с китайскими (отсутствие отражения в номинациях кастовых различий, отсутствие книжных истоков эвфемистических выражений и их исторической нагруженности).

В русском языке эвфемизмы о смерти не относятся к тем тематическим группам эвфемизмов, в которых наиболее ярко отразилась национальная специфика (в отличие от ряда других групп – например, «пьянство» или «возраст»). Можно утверждать, что в эвфемизмах о смерти китайского языка больше запечатлены следы национальных традиций культуры и быта, обычаев и верований. В русских эвфемизмах о смерти нами не зафиксированы примеры безэквивалентной лексики или сложных для декодирования метафор: мотивированность выражений данной тематической группы достаточно прозрачна не только для носителей языка, но и для иностранцев. В связи с этим, можно сделать вывод, что эвфемистическая группа «смерть» относит-

ся к числу приближенных к другим языкам, в то время как в китайском языке она является не только самой большой по количеству представленных единиц [5, с. 15], но и более национально специфичной.

Литература

1. Шляхов, В. И. Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем / В. И. Шляхов // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 18–24.
2. Жельвис, В. И. Смерть в немецких эвфемизмах / В. И. Жельвис // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4, Т. 1. – С. 168–174.
3. 孙向华, 汉语死亡委婉语的文化解读 / 孙向华 // 焦作师范高等专科学校学报. – 2005. – 21期. – 页14–16. (Сянхуа, С. Культурные интерпретации китайских эвфемизмов смерти / С. Сянхуа // Научный журнал Цзяоцзоского педагогического высшего учебного заведения. – 2005. – № 21. – С. 14–16).
4. 王力. «汉语史稿». – 北京: 中华书局, 2004. – 670 页. (Ван Ли. Китайская историческая рукопись / Ван Ли. – Пекин: Китайское книгоиздательство, 2004. – 670 с.
5. Чжан, Ч. Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты: автореф. дисс ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Чжан Чань. – Волгоград, 2013. – 23 с.

УДК 81'373.7
ГРНТИ 16.21.49

«ЯЗЫК ГЛАЗ» В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

«THE LANGUAGE OF THE EYES» IN THE MIRROR OF THE RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY

Ян Ян

Научный руководитель: А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологизмы со словом «глаз», соматизм, телесный код, русская и китайская фразеология.

Key words: phraseologisms with the word “eye”, somatism, body code, the Russian and Chinese phraseology.

Аннотация. В статье приводится сравнительно-сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов со словом «глаз», в которых глаза предстают проводником к постижению эмоционального состояния и нравственных свойств человеческой души. В фразеологии каждого из языков объективировано, что ведущей эмоцией, отражаемой в глазах, является удивление, его следствиями могут быть интерес, радость, страх, гнев. Особенности же репрезентации нравственно-этических качеств человека в фразеологизмах со словом «глаз» разнятся в русском и китайском языках, базируясь на особенностях культуры и менталитета.

Согласно исследованию Чжэн Гуанцзе «Фразеология тела в русском языке глазами носителя китайской лингвокультуры», из всех соматизмов «глаз» занимает первое место по частотности в русских фразеологизмах, и второе место – в китайских [1]. В языковом сознании как русских, так и китайцев, глаза, безусловно, оказываются самой важной частью лица.

подавляющее большинство фразеологизмов с соматическими компонентами в разных языках включает в себя наименования именно наружных частей тела: «как правило, наружные части человеческого тела являются наиболее активными и функционально очевидными для человека» [2, с. 148]. Однако в них заключён определённый аксиологический код, выводящий к проблемам душевного состояния и нравственных качеств человека, его способностей, смекалки, привычек: истинную ценность неизменно обретает внутренняя суть личности. Глаза – единственный наружный, внешний человеческий орган, который обеспечивает непосредственную связь с внутренней – духовной и душевной сущностью человека. Эта особенность глаз отмечалась с древних времён как в России, так и в Китае.

С одной стороны, глаза – это «окно» человека в мир, основной инструмент восприятия окружающей действительности» [3, с. 32]. В связи с этим очень многие фразеологизмы со словом «глаз» в обоих языках посвящены важности зрения и внимательности. С другой стороны, глаза – напротив, доступный для визуального восприятия источник сведений о самом человеке, его душе, характере, личных качествах, а также о его настроении, намерениях и эмоциональном состоянии. Фразеологизмы второй группы и составляют предмет настоящей работы.

Русские говорят: «Глаза – зеркало души». В китайском языке есть выражение: 眼睛是心灵的窗户 («Глаза – окно души»). Англичане замечают: «The eyes are the window of the soul» («Глаза – окно души»). Можно утверждать, что данная метафора является лингвистической и культурной универсалией. Объективная её предпосылка состоит в том, что глаза не только орган зрения, но и точный индикатор человеческих эмоций и искренних намерений. Мимика глаз объективно очень выразительна. Так, при усталости или подавленности зрачки сужаются, а при волнении (вне зависимости от его причин) – расширяются. Вращение глаз выдаёт текущую умственную деятельность, а стабильное положение зрачка – то, что человек искренен.

Условно русские и китайские фразеологизмы со словом «глаз», отражающие формулу «глаза – зеркало души», в свою очередь, можно разделить на две подгруппы: глаза как зеркало эмоционального (сию-

минутного) состояния человека и глаза как зеркало морально-нравственной (постоянной) сути человека.

Сначала остановимся на фразеологических единицах первой подгруппы.

И в русском, и в китайском языке большое количество фразеологизмов со словом «глаз» обозначает удивление: глаза на лоб полезли, делать большие глаза, глаза из орбит вылезли, глаза по пять копеек и др. – 瞪目结舌 (Выпучить глаза и завязать язык), 目瞪口呆 (Вытаращить глаза и застыть с разинутым ртом), 触目惊心 (Смотреть глазами и испугаться сердцем) и т.п. Широко раскрытые, не мигающие глаза – характерный мимический признак удивления как когнитивной эмоции, имеющей непосредственную и неожиданную причину, что и нашло выражение в устойчивых единицах разных языков.

Некоторые другие эмоции можно определить как следствие удивления. Удивление – очень кратковременная реакция, которая может переходить в интерес, радость, страх, гнев. Отсюда русские фразеологизмы «глаза загорелись», «глядеть во все глаза», «пялить глаза» (интерес), «сверкнуть глазами», «молнии из глаз» (гнев), «хлопать глазами» (растерянность), «глаза боятся – руки делают», «у страха глаза велики» (страх). В китайском языке имеется как минимум девять разных фразеологизмов со словом «глаз» о гневе, например: 目光如炬 (Блеск глаз как пламя), 横眉瞪眼 (Вздыбить брови и вытаращить глаза), 吹胡子瞪眼 (Раздуть усы и тарашить глаза) и другие.

Среди эмоций, имеющих частотное выражение в китайских фразеологизмах со словом «глаз» по сравнению с русскими, отметим печаль (например, 愁眉苦眼 – Хмурые брови и печальные глаза; 低眉垂眼 – Свесить брови и опустить глаза, 魂销目断 – Испустит дух, и глаза останятся).

В целом же система фразеологизмов со словом «глаз» со значением отражения эмоций имеет много общего в русском и китайском языках. Это говорит об общечеловеческом характере «языка глаз», фиксирующего текущее эмоциональное состояние человека.

Вторую подгруппу интересующих нас фразеологизмов со словом «глаз» представляют единицы, связанные семантически с морально-нравственными качествами человека, о которых можно судить по глазам.

Глубоко показательно, что в русских фразеологизмах со словом «глаз», прежде всего, очень часто упоминаются стыд и совесть: «Стыд не дым – а глаза ест», «Бесстыжие твои глаза», «Нет стыда в глазах», «Бессовестным глазам не первый базар: они отморгаются», «Лихих

глаз стыд не берёт», «Глаза не на месте – совесть нечиста», «Стыд не дым, а глаза ест», «Бесстыжему хоть плюй в глаза – всё Божья роса» и другие. Глаза как зеркало души выдают истинное нравственное лицо человека, а если даже глаза говорят неправду – такой человек вдвойне осуждается. С этим же свойством глаз связана семантика фразеологизмов «Прятать глаза», «Честные глаза вбок не глядят», «Врёт и глазом не моргнёт». Это первая причина частотности соматизма «глаз» в фразеологизмах этической направленности. По глазам можно догадаться о подлинных намерениях и моральных качествах собеседника («В глубине глаз», «Поклонен, покорен, а в глазах искра есть», «Глаза говорят, глаза слушают»).

В русской традиции глаза не только орган зрения, но и символ, уходящий корнями в глубь мифологии. Представления о добре связаны в русской культуре со светом (видимостью), а представления о зле – с тьмой (невидимостью). Человек видит мир глазами. То, как он сам смотрит на мир, определяет его характер: об этом русские фразеологизмы «Глаза завидушие», «Чистому всё чисто, а в кривом глазу всё криво», «В чужом глазу сучок видит, а в своём бревна не замечает», «Свиные глаза не боятся грязи».

В мифологии древних славян глаз наделялся магической силой. Много суеверий было связано с так называемым «дурным глазом»: «Худой глаз», «Дурной глаз на осину взглянет – осина завянет». Верили, что глаз обладал особой энергией (положительной или отрицательной), которая может быть источником добра или зла. Наконец, физическое уродство глаз в народном сознании символизирует зло: «В кривом глазу и прямое криво», «На глазу невелико бельмо, а кривым и зовут».

Русские фразеологизмы со словом «глаз» отражают, что русские ценят такие этические качества, как хозяйственность, честь, смелость, совестливость, стыдливость, прямоту. А презирают они такие качества, как назойливость, неискренность, бессердечность, зависть, жадность, лживость, безответственность, трусость, лицемерие, глупость, подкупность.

Приведём в качестве примера фразеологизмы о смелости: «Смелые глаза – молодцу краса», «Глаза карие – люди brave, глаза серые – люди смелые». Русская удаль – знаменитая черта, прославленная в русском фольклоре. Как и в фразеологизмах о страхе, в фразеологизмах о смелости не случайно появляется слово «глаз». У смелого человека решительный взгляд, он не боится прямо смотреть на вещи.

Если мы обратимся к китайскому языку, то убедимся, что и в нём немало фразеологизмов со словом «глаз» посвящено этическим каче-

ствам человека. Однако национальная специфика проявляется уже намного отчётливее, чем в фразеологизмах об эмоциях.

Например, фразеологизм 青眼相看 (Чёрными глазами смотреть) означает уважение, любовь к кому-либо. Носителя русского языка удивит в таком контексте колоритом «чёрный». А дело в том, что, когда человек смотрит прямо, зрачок – в середине, и, так как зрачок чёрный, возникло выражение «чёрными глазами смотреть» (семантически близкое русским «не в силах глаз оторвать», «смотреть, не отрывая глаз»). Напротив, фразеологизм 白眼相看 (Белыми глазами смотреть) значит «презирать», «не удостоить взгляда». Когда смотрят без уважения – поднимают глаза вверх, в центре оказывается белая склера, отсюда искомое выражение. Фразеологизм 见钱眼红 (Видеть деньги и иметь красные глаза) означает быть жадным, алчным. В русской фразеологии цвет глаз не актуализируется.

В китайских фразеологизмах со словом «глаз» много зоонимов. Так, фразеологизм 狗眼看人低 (Смотреть на людей глазами собаки) означает определять своё отношение к людям в зависимости от их могущества и богатства. Для экспрессивного обозначения ярости и свирепого внешнего вида используются фразеологизмы 鸱目虎吻 (Глаза как у совы и уста как у тигра), 狼眼鼠眉 (Волчьи глаза и крысиные брови), 蜂目豺声 (Глаза осы, вой шакала). Хищные дикие звери вызывают страх (волк, шакал, тигр), крыса – отвращение. У осы и совы страшные глаза, что стало основой ассоциативного переноса.

Интерес представляют безэквивалентные китайские фразеологизмы 佛眼佛心 (Буддийские глаза, буддийское сердце), 佛眼相看 (Смотреть друг на друга глазами Будды). Буддизм оказал огромное влияние на китайское мировоззрение. Многие фразеологизмы китайского языка о доброте включают иероглиф 佛 (Будда). Будда для китайцев – воплощение высшей мудрости, здравого смысла, постижения жизни и смерти, высоких моральных качеств. Будда – символ всего хорошего. Указанные фразеологизмы утверждают доброту, мир, миролюбие. При этом, как и в русском языке, прослеживается метафорическая идея соответствия внутренней сути человека его взгляду на мир, тому, какими глазами он смотрит на вещи.

Итак, действенность «языка глаз» признаётся в разных культурах и находит отражение, в частности, как в русском, так и в китайском языке. При этом фразеологизмы, посвящённые выражению эмоций и настроения посредством глаз, оказываются более близкими в двух языках, чем фразеологизмы о морально-нравственных качествах человека. Истоки первой группы фразеологизмов – в универсальных законах

психофизиологии, фразеологизмы второй группы основываются на национально-специфичных фактах истории, культуры, религии и менталитета.

Литература

1. Чжэн, Г. Фразеология тела в русском языке глазами носителя китайской лингвокультуры: дисс ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Чжэн Гуанцзе. – Москва, 2013. – 244 с.
2. Воробьева, Л. Б. Национально-культурная специфика фразеологизмов с компонентом *глаз* в русском и литовском языках / Л. Б. Воробьева // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 145–148.
3. Савченко, В. А. Концепт «глаз» в русских и немецких поговорках / В. А. Савченко // Лингвофольклористика. – 2010. – № 17. – С. 32–45.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 16.21.27

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖАРГОННЫХ ЕДИНИЦ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ СБОРА ЭМПИРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

INVESTIGATION OF JARGON UNITS BY SECONDARY LANGUAGE INDIVIDUAL: ON THE QUESTION OF SOURCES OF COLLECTING EMPIRICAL MATERIAL

Ван Синхуа

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: жаргон, молодежный жаргон, жаргонизм, вторичная языковая личность.

Key words: slang, youth slang, jargon, secondary linguistic personality.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению жаргонных единиц как составляющих одного из субстандартных стратов, которые присутствуют в каждом национальном языке и осмысливаются лингвистами в рамках языковой системы, с точки зрения особенностей восприятия, понимания и интерпретации вторичной языковой личностью. Речь идет об источниках, рассматриваемых в качестве эмпирических, релевантных для анализа жаргонных единиц носителем-иностранцем.

В настоящее время в связи с интенсивным и всеобъемлющим развитием, расширением и углублением отношений между Китаем и Россией с каждым годом увеличивается количество китайских студентов, прибывающих в Россию с целью получения образовательных услуг, в том числе, в такой сфере, как изучение русского языка как иностранного (РКИ). В этом случае носителя-иностранца, овладевающего РКИ, следует считать *вторичной языковой личностью*, участвующей в процессе межличностного и социального взаимодействия посредством

изучаемого иностранного языка: «Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [1, с. 65]. Как указывает Л.С. Крючкова, для того, чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, надо общаться с ним в формате его культуры, т.е. освоить межкультурную коммуникацию [2, с. 54].

Отметим, что в последние десятилетия в современной методике преподавания РКИ проблеме формирования вторичной языковой личности уделяется особое внимание (С.М. Андреева, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и др.). Так, И.И. Халеевой разработана модель вторичной языковой личности (осваивающей иностранный язык), ключевое место в которой отводится «способности человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирования вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [3, с. 276].

Важной составляющей компетентностного ряда вторичной языковой личности являются знания, умения и навыки, позволяющие понимать и интерпретировать смысл не только кодифицированных и литературных фактов осваиваемого языка, но и наиболее динамичных его стратов – внелитературных. Формирование такой способности предполагает обязательное соприкосновение и / или полное погружение в сферу стихийной естественной повседневной русской разговорной речи с целью обретения навыка декодирования актуального смысла слов и выражений внелитературного свойства. Предметом особого пристального внимания иностранца должны стать такие нелитературные элементы языка, как жаргонизмы – «слова и обороты, входящие в состав какого-либо жаргона и при этом широко используемые за его пределами, в общей речи» [4, с. 35]. Жаргон при этом определяем как «социальную разновидность речи, характеризующуюся, в отличие от общенародного языка, специфической (нередко экспрессивно переосмысленной) лексикой и фразеологией, а также особым использованием словообразовательных средств. Жаргон является принадлежностью относительно открытых социальных и профессиональных групп людей, объединенных общностью интересов, привычек, занятий, социального положения и т.п.» [5, с. 129].

Наиболее эффективным способом освоения жаргонных слов и выражений считаем их письменную фиксацию в собственноручно со-

ставленном «Словаре русского молодёжного жаргона». Информация о слове в данном словаре предполагает указание постановки правильного ударения, значения, особенностей контекстуального употребления, словарных статей из специализированных словарей (М.А. Грачёва, В.С. Елистратова, О.П. Ермаковой, Е.А. Земской, Р.И. Мальцевой, Т.Г. Никитиной, Р.И. Розиной, и др.).

Сбор материала для нашего словаря осуществлялся путём включенного наблюдения (исследователь выступает естественным участником речевой коммуникации) за речью жаргононосителей с использованием целенаправленного опроса представителей русской молодежи. Эмпирической базой исследования выступили *тексты, размещенные в печатных и электронных СМИ, в том числе, блоги, а также посты, опубликованные в социальных сетях, и комментарии к ним, фрагменты устной повседневной речевой коммуникации молодых жаргононосителей*. Особое место среди эмпирических источников занимают тексты из *Национального корпуса русского языка*.

Приведем примеры контекстов из устной разговорной речи, содержащие жаргонные единицы:

– *Ты где? – Я в библиотеке тусуюсь*¹! (из телефонного разговора студентки в учебном корпусе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), дата записи: 08.09.2015);

– *Не гони! Всё будет клёво! – Хрен его знает!* (из разговора двух студентов на остановке пр. Кирова в г. Томске, дата записи: 08.09.2015);

– *Паша, ты шариишь, чего я говорю? – Да, шарю* (из диалога с директором фирмы, дата записи: 02.12.2015);

– *Ой, вчера в клубе с одним баилёвым чаваком познакомилась, кажется, очень крутой человек, на джипе катается! – Ну блин, так завидую, почему со мной такого не бывает, ну ты чувиха, даёшь!!* (из разговора двух девушек в супермаркете «Ярче», г. Томск, дата записи: 03.04.2016);

– *Дайте, пожалуйста, сигареты «Русский стиль»!* – *У нас не продётся, проходи одну улицу, увидишь магазин «Магнит», там продётся!* – *Крутяк!* (из разговора покупателя и кассира в супермаркете «Ярче», г. Томск, дата записи: 03.04.2016);

Масштабы современной речевой среды, в которой основным средством общения выступает неродной для иностранца язык, расширяются за счет вовлеченности вторичной языковой личности в массмедийное пространство, включающее коммуникацию посредством телевидения, радио, интернета. Приведём в качестве примера фрагмент

¹ Здесь и далее авторские орфография и пунктуация сохранены.

диалога из телесериала «Физрук» (первый сезон, первая серия): «*Фома: Сделаю его самым **понтовым** в школе. Он потом придёт, скажет: «Батя, Фома всему научил, Фома – вот такой мужик!».* Псих: **Крутой** план, только кем ты в школу устроишься? **Училкой?** Фома: **Физруком**» [6].

Молодёжный жаргон распространён также в текстах телевизионной и радиорекламы: «*Не тормози, сникерсни!*» и пр. Рекламный текст, звучащий на «родном» языке молодёжи, т.е. на молодёжном жаргоне, является хорошим способом убеждения приобрести ту или иную продукцию, воспользоваться той или иной услугой. Широкое употребление молодёжного жаргона в рекламе представляет собой успешную маркетинговую стратегию. Например: «*У нас цена улетная*» (реклама гипермаркета детских товаров «Бубль Гум» в г. Томске), «*Горит крыша – 01, украли крышу – 02, едет крыша – 03, нужна крыша – звони 55-77-00 «Надёжная крыша*» (реклама в мобильном приложении WhatsApp).

Молодёжный жаргон имеет тотальную представленность в языке печатных и электронных СМИ, особенно – в текстовых материалах, посвященных описанию жизни молодых людей и их кумиров, вкусов, интересов, предпочтений, направлений молодежной субкультуры, молодёжной моды и т.п. Жаргон проникает в речевой строй текстов различных жанров, размещенных в журналах и газетах, востребованных в молодежной аудитории и адресованных собственно молодежи («*Тайны звёзд*», «*Звёзды и советы*», «*Ок*», «*СПИД-инфо*», «*Жёлтая газета*», «*За решёткой*», «*Жёлтая пресса*» – *скандальные новости и слухи*» и пр.). Например, жаргонные единицы содержит реплика известной певицы Надежды Бабкиной из текста интервью, данного ею журналу «Звёзды и советы» № 50 [273] от 4 декабря 2014 г.: «... для меня это драйв такой, я кайфую! Но! Больше всего люблю одного мужчину – своего Женю. А он любит меня. И дома все хорошо!» [7].

На современном этапе всё большую активность молодые люди проявляют в социальных сетях. В настоящее время существуют десятки популярных русскоязычных молодёжных чатов и форумов, представляющих платформу для самопрезентации и самоидентификации индивидов. В качестве примера приведем отдельные высказывания пользователей, размещенных на популярных российских (например, «Любовь и ненависть» и пр.) и региональных (например, «Томские форумы» и пр.) форумах, в которых содержатся жаргонные единицы:

– *Italian Hardstyle Classics, 29/03/12* *Моя мать постоянно так делает! Достала! Придет совершенно по другому делу, а сама стоит и пялится, пялится! А мне как раз надо на сообщение ответить! Или еще бесит, когда она приходит и начинает меня грузить, а мне опять надо ответить, а я и так то в тишине всегда не могу отве-*

тить, потому что мне в голову так сразу ничего не преходит, так еще и она со своими проблемами и рассказами, которые я слышала уже миллион раз! И еще меня вечно спрашивает что я делаю в **инете**. А ей то что? Может быть я порно смотрю? А только я начну ей говорить про то, что я делаю в интернете, то ей сразу куда-то надо, все ей некогда, все ей не понятно, все ей не интересно! А какого хрена ты меня тогда спрашиваешь? А если я скажу "ничего", то она станет на меня за это орать! [8];

– ERIK HONEKER, 10/01/11 не люблю их.они **нифига** не шарят и никогда не начнут **шарить**,они не желают учиться у толковых юзеров и умеждают других ,что все знают.ЛМД!!! [9];

– 15.05.2012 (22:02) | Анонимно | а бабы самые **клёвые** были в **пед**е и в **меде**, конечно надо было немного пройти до **дискачей** соответствующих [10];

– 15.05.2012 (21:54) | Анонимно | какие **мажоры**? я лично сам стену штукатурил и плитку клеил на первом курсе... да эт **фигня** :-) ... да? ну я **бухал** там всего раза 3 и то ночью и после **4ки** на меня это произвело гнетущее... впечатление... **4ка** была правда самой **цивильной** в 90х, особенно где народ не поленился двери врезать в секцию и где жили нормальные мужики типа семейные, которые наводили порядок (когда их жёны пинали, разумеется)... в **четверке** я тож **тусовался** часто, так там секционки, **мажоры**... [там же].

Особой популярностью сегодня отмечен жанр блога. Блог как сетевой дневник является сегодня одним из самых востребованных форм Интернет-коммуникации. Например, в качестве эмпирических источников сбора материала нами привлекаются блоги, размещенные в сети «Привет.Ру» и на радиостанции «Эхо Москвы». Блогер создает онлайн-дневник, на страницах которого рассказывает о событиях личной и общественной жизни с собственной точки зрения. Например, на радиостанции «Эхо Москвы» в блогах известных политиков, журналистов и др. медийных личностей широко распространены молодёжные жаргонизмы. Приведем пример из блога Николая Яременко, журналиста, главного редактора спортивной радиостанции. Текст имеет заголовок «Кто выгоняет чемпионов...»: «...В футбольной сборной после деспотичных тренеров, обязывающих всех ходить в одинаковых костюмах, штрафующих за приход в столовую в тапочках, иногда наступает пора «**раслабона**», когда приходит весь такой добродушный тренер типа Слуцкого» [11]. Еще один пример – отрывок из блога Евгения Ройзмана, мэра Екатеринбурга «Беда России – пьянка»: «И, когда рассказ доходит до этого места, всегда кто-нибудь да скажет: А вот была бы трезвой – замерзла б на хрен!.. И все кивают и соглашаются. А я вам вот, что скажу. Если бы она не **бухала**, она никогда бы не напилась, как скотина и не попала бы в эту ситуацию» [12].

По наблюдению иностранца – пассивного участника общения в Интернет-коммуникации, в качестве эмпирического источника сбора жаргонного материала можно рассматривать диалоговые комментарии участников сетевой переписки. Комментарий пользователя сети является современным речевым жанром, позволяющим автору в полной мере представить свою позицию, выразить оценку события. Эмоциональная нагрузка текста комментария проявляется в широком использовании жаргонизмов в речи комментатора. Приведем примеры из текстов комментариев к посту «Волочкова вступилась за Пугачёву, фильм о которой запретили на Украине», опубликованному в «Экспресс-газете online»:

«Елена 2015.11.11 05:10 "Как жесток мир!";...да...в данной ситуации лучше не скажешь...остальным людям сплошная везуха

ZZZ 2015.11.11 05:10 У неё руки-пьющей женицины ИМХО

111 2015.11.10 22:14 Волочкова на фото без растяжки обалдеть.

*!!!!!!! 2015.08.06 23:09 В последнее время с большим скепсисом стала относиться к Примадонне, но это надо совсем **шизануться** мозгами на Незалежной, дабы запретить фильм с её участием!*

*И 2015.08.06 23:09 Думаю, Алле Борисовне сугубо **фиолетово** откуда вычеркнули фильм о ней (или куда внесли...), те, кто ее любят так и будут ее любить» [13].*

Таким образом, жаргон представляет явление, бытующее в речи представителей всех слоев общества, расположенных как по его социальной вертикали, так и по возрастной горизонтали. Наиболее эффективным способом освоения нелитературных составляющих русского языка иностранцем является метод «полного погружения» носителя в речевую среду говорящих на изучаемом языке. Данный способ предполагает включенность иностранца в условия повседневной реальной коммуникации с русскоязычными людьми, в том числе в массмедийную составляющую этой коммуникации. Современные массмедиа выступают мощным каналом распространения информации о жаргонизмах и последующего заимствования их в речь молодых людей. Ценность медийных источников сбора информации о жаргонизмах состоит в том, что они фиксируют особенности употребления данных единиц в живой непосредственной коммуникации. Не являясь исконным жаргононосителем, иностранец лишен возможности анализировать жаргон «изнутри», будучи наблюдателем, точнее – пассивным участником общения. В связи с этим носитель-иностранец вынужден пользоваться различными источниками сбора единиц молодежного жаргона. Все перечисленные выше эмпирические источники, существующие в пространстве современных массмедиа, предоставляют вторичной языковой личности возможность всестороннего ознакомления

с этим подвижным и многогранным языковым феноменом в ракурсе его лексико-семантических, прагматических, функциональных свойств, а также с точки зрения тенденций развития в качестве подъязыка в системе национального русского языка в целом.

Литература

1. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
2. Крючкова, Л.С. Методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва: Флинта, 2011. – 480 с.
3. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: Сб. статей. М.: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 276-285.
4. Емельянова, О.Н. Внелитературная лексика / О.Н. Емельянова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – С. 33-36.
5. Скворцов, Л.И. Жаргон / Л.И. Скворцов // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. Изд 2-е, испр. и перераб. – Москва: Дрофа, 1998. – С.129-130.
6. URL: <https://yandex.ru/video/search?filmId=14411974296431397831&text=%D1%84%D0%B8%D0%B7%D1%80%D1%83%D0%BA%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D0%B5%D0%B7%D0%BE%D0%BD%20%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 15.04.2017)
7. URL: <http://bookland.com/rus/periodicals/213/2014/5> (дата обращения: 16.04.2017).
8. URL: <http://www.lovehate.ru/opinions/16796/2> (дата обращения: 16.04.2017).
9. URL: <http://www.lovehate.ru/opinions/556/3> (дата обращения: 16.04.2017).
10. URL: <http://forum.tomsk.ru/forum/36/1382450/> (дата обращения: 17.04.2017).
11. URL: <http://echo.msk.ru/blog/iaremenko/1674728-echo/> (дата обращения: 17.04.2017).
12. URL: <http://echo.msk.ru/blog/roizmangbn/1721024-echo/> (дата обращения: 17.04.2017).
13. URL: <http://www.eg.ru/daily/stars/46435/> (дата обращения: 17.04.2017).

УДК 811.161.125
ГРНТИ 16.21.21

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ТАТАРСКОЙ ДИАСПОРЫ)

THE FORMING OF ETHNOCULTURAL IDENTITY IN COMMUNICATIVE SPACE OF INTERNET (A CASE STUDY OF THE SITE OF TATARIAN EXPAT)

Галкина Наталия Евгеньевна

Научный руководитель: Л. И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дискурс, этнокультурная идентичность, татарская культура, Интернет, язык, культура.

Key words: discourse, ethnocultural identity, Tatar culture, Internet, language, culture.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению способов формирования этнокультурной идентичности томских татар в коммуникативном пространстве интернета.

Представители томской татарской диаспоры живут на пересечении двух культур – русской и татарской, что определяют особенности формирования культурного диалога и этнокультурной идентификации. Для представителей татарского населения Томска характерно явление двуязычия; но встречаются случаи, когда у томских татар сформирована только первичная языковая личность. В основном это характеризует представителей молодого поколения, которые как правило не знают национального языка и не являются носителями национальных культурных кодов в полной мере. Тем не менее, эта часть диаспоры не является обособленной в культурном смысле и включена в дискурсивные пространства, которые способствуют формированию в их сознании национально маркированной концептуальной картины мира. В этом случае можно говорить о специфике формирования этнокультурной идентичности томских татар. Под этнокультурной идентичностью в данном случае понимается «осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры» [1, с. 14]. Объектом исследования в данной статье являются культурные дискурсы томской татарской диаспоры, в качестве предмета рассматриваются способы этнокультурной идентификации, формируемые в коммуникативном пространстве интернета.

Язык является первичным способом выражения различных культурных, национальных и ментальных кодов. Представители татарской диаспоры на основе общности каких-либо представлений о мире (например, единое вероисповедание) концептуализируют мир по-разному, что выражается в выборе языковых способов концептуализации и в коммуникативных стратегиях и тактиках.

Важным аспектом формирования этнокультурной идентичности является канал коммуникации, в рамках которого происходит актуализация культурных связей, общения и личностная самопрезентация. В рассматриваемом нами пространстве коммуникации – интернете – процесс идентификации происходит в двух направлениях: на уровне внешних (официальных) дискурсов и внутренних, организованных для личностного взаимодействия [2, с. 8] Первое направление реализуется с помощью сайта «Центр татарской культуры». Данный интернет-ресурс является площадкой для презентации деятельности центра; здесь содержится информация о каких-либо культурно значимых со-

бытиях и мероприятиях, проводимых в Томске. Сайт способствует созданию общего этнокультурного дискурса и реализации деятельности по поддержанию и продвижению татарской культуры среди представителей диаспоры.

Внешний, диаспоральный дискурс, соотносимый с национальным дискурсом исторической родины татар, формируется за счет презентации и создания официальных культурных символов и атрибутов. На сайте дана информация о деятельности таких организаций как народный самодеятельный коллектив, хор ветеранов «Нур», совет ветеранов «Заисток», молодежный клуб «Дуслар», хореографический ансамбль «Айнур», детский вокально-хореографический ансамбль «Кубаляк», вокально-хореографический ансамбль «Чулпан», клуб «Табиб» по изучению арабского языка и основ ислама, вокально-инструментальный ансамбль «Ялкын».

Необходимо уточнить, что для представителей диаспоры более старшего поколения характерно возвращение к памяти предков, высокая заинтересованность в изучении национальной культуры и знание национального языка. В данном случае высоко актуализируются собственно культурный и религиозный дискурсы: старшее поколение заботится о преемственности культурных традиций, значительное место среди которых занимает религиозная.

Представители молодого поколения знакомы с национальной культурой менее глубоко, и характерным для этой прослойки томской татарской диаспоры является либо незнание языка, либо билингвизм. Нередки случаи, когда молодое поколение татар только понимает родную речь, не владея коммуникативной компетенцией. В таком случае коммуникация характеризуется смешанным характером – осуществляется на базе русского языка с использованием отдельных элементов системы татарского языка. Нередки случаи, когда томские татары общаются только на русском языке.

Также для молодой прослойки в силу возрастной психологии элемент погружения в культуру и элемент общения имеют одинаковую значимость.

Формирование этнокультурных кодов коммуникации происходит в диалоге представителей диаспоры, которые близки в силу психовозрастных особенностей и интересов. В социальной сети «ВКонтакте» функционирует группа «Томские татары», участники которой – представители молодого поколения татар – выбирают разнообразные темы для организации взаимодействия.

Осознание своей национальной принадлежности для молодежи очень важно – в группе активно создаются посты, которые направлены на знакомство с родной культурой:

А ТЫ ЗНАЕШЬ СВОЮ ИСТОРИЮ?

Человек без истории – что дерево без корня.

У многих людей нет этого корням – учеба, быт, работа, массмедиа и телевидение – человек становится безликим и серым.

Услышь зов предков!

На стене группы расположены объявления о мероприятиях, проводимых в культурном ключе:

ГЛАВНАЯ ПРИЧИНА ПРИЙТИ НА ТАТАРСКУЮ ДИСКОТЕКУ

Татарские девушки?

Татарские парни?

Татарские конкурсы?

Главная причина – это все-таки татарская музыка

Только на татарской дискотеке "Супер-Пупер" Вы сможете услышать татарскую музыку в танцевальной обработке.

Можно наблюдать, как в коммуникативном пространстве медийного диалога создаются посты для обсуждения проблем этнокультурной идентичности. Участники обсуждают степень и качество проявления этнокультурных маркеров – знание языка, обычаев и традиций своего этноса (прим.: орфография и пунктуация участников обсуждения сохранены, имена заменены на 1, 2, 3):

1 – в духовно-нравственном плане татар в нынешнее время нет

2 – Еще любимая татарская черта – это сыпать голову пеплом и говорить как всё ужасно и плохо. Есть и нравственные и безнравственные татары..всякие есть как и раньше в старые времена так и теперь.

1 – ну не в таком же кол-ве

3 – 1, не драматизируоо:))))))

1 – 3, честно мне ровно на твое мнение в данном случаэээ))

3 – 1, да и не только на мое;)

1 – 3, ага, я типичный татар)

Также можно наблюдать актуальность для участников группы идеи символической основы идентичности. Характерно, что географическая отнесенность является определяющим аспектом в ее создании:

1 – Конь не важен) Как вам сама идея?

Форма эмблемы – круг

Элементы эмблемы – цвета флага [Республики Татарстан] и конь

Можно добавить обрамление и текст, и выйдет что-то на подобии герба [Республики Татарстан]

2 – вообще можно под томской флаг закосить. Мы же татары в Томске а не в Татарстане. Сибирские татары не считают родиной Татарстан. Считают родиной [Сибирь].

кстати да, идея с лошадью зародилась из-за того, что история Томска связана с лошадью купца Хамитова...вроде Хамитова))) у меня плохая память на имена-фамилии(..а по поводу цветов татарского флага...на зеленом лошадь потеряется...но надеюсь что-нибудь подберем

В анализируемом материале также зафиксированы примеры, актуализирующие важность осознания участниками обсуждения такого факта своей этнокультурной истории, как принадлежность к Томску.

Что такое Томск? Это студенты, это деревянное зодчество, это Татарская слобода, это Воскресенская гора, это мы – томичи!

Можно отметить такую характерную особенность сетевого общения, как выбор русского языка в качестве основы общения при сохранении татарских наименований праздников и мероприятий: **ЧТО ТЫ ХОЧЕШЬ ПОСЕТИТЬ НА КАРДӘШЛӘР???**

Информация об экскурсиях и программах, представленная на сайте, анонсирует максимально полное погружение в татарскую культуру. Посетителям дается возможность поучаствовать в обрядовых действиях и традиционных ритуалах. Необходимо отметить, что большую роль в диаспоральной идентификации играют традиции национальной татарской кухни:

Какой же татарин не любит чай? Налить в пиалу темный байховый чай, добавить молока, чтобы цвет стал карамельным, а аромат и вкус чая приобрел сливочные нотки. А на столе горячие ичпочмаки и перемячи, мед с маслом, хворост и пончики. Татарский чай может затянуться надолго – если пьешь меньше 3 кружечек чая – то ты не татарин, а если ты у бабушки или тети, то можешь их обидеть. Запомни главное- татарин ли ты, или простой человек- сколько чая не пей, он все равно выйдет.

Что такое мероприятие Татарский Чай???

Это ежемесячное мероприятие для каждого, желающего окунуться в татарское гостеприимство, пообщаться и найти новых друзей, поиграть в татарские игры, принять участие в мастер-классах и многое другое – татарское и интересное.

«Воронья каша» или «Карга боткасы»

...

На празднике дети водят хороводы, поют песни, танцуют, играют в народные игры.

Конечно же, не обойдется без национального угощения – чая и специально сваренной вкуснейшей и полезной «вороньей каши».

«В гостях у Карим-бая»

...

В программу включена краткая обзорная экскурсия по особняку, знакомство с биографией хозяина Карима Хамитова, национальными татарскими играми и песнями. В концертном зале ОГАУК "ЦТК" оформлена выставка национальных костюмов, бытовых атрибутов, музыкальных инструментов, изделий татарского национального декоративно-прикладного творчества.

Конечно же, не обойдется без национального угощения – чая и десертного блюда ЧАК-ЧАК.

«Татарская свадьба»

«Татарская свадьба» старинный национальный татарский обряд Приглашаем гостей и жителей г. Томска принять участие в театрализованном представлении «Татарская свадьба».

Татарская свадьба – это яркое явление быта татар. Торжественные обряды у татар издавна были своеобразны и самобытны. Свадебный обряд является одним из самых устойчивых элементов традиционной культуры.

Мы познакомим Вас с культурой, традициями, обрядами сибирских татар, поговорим на татарском языке.

В ходе программы вам предложат музыкальную программу, фотосессию в национальных костюмах, традиционное национальное застолье.

Программа ведется на русском и татарском языках.

Таким образом, национальные дискурсы татарской диаспоры актуализируют культурную составляющую идентификации татар, проживающих в Томске. Необходимо заметить, что заметную роль в этом процессе играет и апелляция к русской культуре, особенностям проживания на томской земле. Культурное взаимодействие проявляется и в феномене двуязычия, который сопровождается процессами интерференции, проявляющимися в различных аспектах жизнедеятельности, например, включением татарских лексем в русскую речь томских татар. Лексическая интерференция встречается в названиях мероприятий, а также в процессе общения между представителями диаспоры, использующими этикетные формулы:

исянмесез! мин эльдар. еше не посещал центр ни разу но в будущем обязательно ибо один мы народ составляем следовательно вместе должны держаться мы

Культурная идентификация представителей томской татарской диаспоры происходит на базе материальных и нематериальных репрезентантов и координируется «Центром татарской культуры». Цель данной организации можно обозначить как интеграцию национальной диаспоральной культуры в русскую без ущерба для уникальности

первой. Необходимо отметить, что процессы культурной идентификации у разных поколений диаспоры обладают своими специфическими чертами, однако, они являются синхронизированными и не противоречат друг другу. Все члены татарского сообщества стремятся поддерживать и развивать национальную культуру не только среди томских татар, но и среди всех жителей Томска, делая ее проницаемой, а значит, открытой и способной к развитию. Процесс формирования идентичности в коммуникативном пространстве интернета имеет свою специфику, которая, с одной стороны, проявляется в выборе участниками сетевого общения языковых и речевых средств этнокультурного репрезентирования, а с другой стороны – демонстрирует тенденцию к открытости и взаимодействию со знаками и смыслами русской и томской культурной жизни.

Литература

1. Малыгина, И.В. Этнокультурная идентичность: онтология, морфология, динамика: дисс. ... д-ра филос. наук: спец. 20.00.01 / И.В. Малыгина. – Москва, 2005. – 305 с.
2. Ермоленкина, Л.И. Коммуникативно-языковые механизмы формирования этнокультурной идентичности в дискурсивном пространстве / Л.И. Ермоленкина, Е.А. Костяшина // Вестник Томского государственного университета. – Культурология и искусствоведение. – Томск, 2013. – №3(11). – С. 5-15; Электронная версия печатной публикации. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-yazykovye-mehanizmy-formirovaniya-etnokulturnoy-identichnosti-v-diskursivnom-prostranstve-interneta> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

КОНЦЕПТ «СОВЕСТЬ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ)

CONCEPT «CONSCIENCE» IN RUSSIAN LINGUOCULTURE: PARTICULARITY OF LEXICAL MEANS OF REPRESENTATION (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL “CRIME AND PUNISHMENT” BY F.M. DOSTOYEVSKY AND MODERN TEXTS)

Герлин Инга Александровна

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультура; культура; концепт.

Key words: linguoculture; culture; concept.

Аннотация. В статье речь идет об особенностях вербализации концепта «совесть» в русской лингвокультуре. Данные особенности выявлены путем сопоставительного анализа лексического уровня русских текстов – «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского и современных текстов, размещенных в контенте Национального корпуса языка. Выявлены наиболее частотно употребляемые лексические единицы, репрезентирующие концепт «совесть» в русской лингвокультуре.

Язык является национальной формой выражения и воплощения культуры народа: материальной и духовной. Язык формирует «картину мира», являющуюся отражением национального способа представления внеязыковой действительности. Лингвокультурология является сравнительно новой научной дисциплиной, которая изучает взаимодействие и взаимосвязь культуры и языка в его функционировании. Данный процесс отражается как целостная структура единиц в единстве языкового и культурного содержания с ориентацией на современные приоритеты и систему норм и общечеловеческих ценностей. Л.А. Городецкая под определением «лингвокультура» понимала «часть культуры народа, представляющую собой совокупность взаимосвязанных явлений культуры и явлений языка, отражённых в сознании отдельной личности» [1, с. 172]. В.В. Красных пишет следующее: «Лингвокультура есть воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых/речевых процессах культура, явленная нам в языке и через язык» [2, с. 122]. На основе изучения истории вопроса по теме у нас сложилось следующее понимание сути понятия «лингвокультурология»: это область науки, изучающая концепт в его соотнесенности с определенной лингвокультурой и речевыми средствами своей репрезентации в рамках данной лингвокультуры. Лингвистика XXI в. активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается не просто как орудие коммуникации и познания, а как культурный код нации. «Язык не только отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек» [3, с. 4].

Русскую культуру можно рассматривать как культуру мирового масштаба. Среди положительных качеств можно выделить уважение к родителям, доброту и ее проявление в отношении к людям – доброжелательность, радушие, душевность, отзывчивость, сердечность, милосердие, великодушие, сострадание и сопереживание. Важно, что интересы коллектива стоят выше интересов личности, а одной из важных ценностей является такое качество народа, как справедливость. Характер русского народа формировался на основе исторических ус-

ловий, географического положения страны, климата, религии. Одной из национальных черт является широта русской души. Русским при-суца «устремленность к чему-то бесконечному. У русских всегда есть жажда иной жизни, иного мира, всегда есть недовольство тем, что есть» [4, с. 5]. Н.О. Лосский исследовал такую черту русского характера, как религиозность. «Основная, наиболее глубокая черта характера русского народа есть его религиозность, и связанное с нею искание абсолютного добра...» [5, с. 5].

Базовым лингвокультурологическим понятием является *концепт*. Культурологическое изучение концептов напрямую связано с изучением текстов, в которых концепты закреплены и вербализированы как отражение национальной культуры и сознания. Впервые в отечественной науке термин «концепт» был введен С. А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода [6, с. 4]. Д.С. Лихачев трактовал концепт как «личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения» [7, с. 281]. По мнению В.А. Масловой, концепт – «это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры» [8, с. 50].

Изучение концептосферы языка дает возможность выявлять особенности ментального мира отдельного этноса, рассмотреть специфику траектории полета человеческой мысли, а значит познать культуру народа на разных этапах ее становления.

Многие исследователи считают, что концепт «совесть» является ключевым для русского языка и русской литературы. Совесть занимает большое место в сознании русского человека, является нравственной ценностью. Проблема совести привлекает внимание людей с самых давних времен. Одними из первых к вопросу о совести обратились античные мыслители, такие как Сократ, Платон, Демокрит, Аристотель. Обращались к ней средневековые философы (Августин Аврелий, Фома Аквинский) и философы XV-XVIII вв. (Б. Спиноза, Дж. Локк, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель и др.). В настоящее время ученые соотносят понятие *совесть* с проблемами свободы, нравственной допустимости, сверхсознания (Л.А. Коган, П.В. Симонов). Совесть рассматривается как некий компонент духовной личности индивида (Г.В. Платонов, А.Д. Косичев).

Концепт является объектом изучения лингвокультурологии. У концепта «совесть» обширный спектр значений, что говорит об актуальности, востребованности данного феномена. В нем зафиксированы все моральные нормы человека, он содержит значимую информацию

о народе, позволяет в полной мере раскрыть национальные черты характера.

Мы занялись сопоставлением текстов на предмет выявления особенностей лексических средств выражения концепта «совесть». Существуют различные подходы к анализу концептов, различные способы их описания. Для выявления особенностей вербализации концепта «совесть» решили использовать типологический параметр, который подразумевает рассмотрение единиц с точки зрения их частеречной выраженности. А для того, чтобы до конца разобраться в проблеме, мы обозначали актуальным авторским смыслом все собранные единицы, тем самым попытались определить, что именно пытается донести каждый автор до своего читателя. В ходе анализа мы увидели, что Ф.М. Достоевский представляет читателю статическое состояние человека, в произведении оно выглядит так: «совестно». Докажем это на примере цитаты из романа: *«Авдотья Романовна позвонила, на зов явился грязный оборванец, и ему приказан был чай, который и был, наконец сервирован, но так грязно и так неприлично, что дамам стало совестно»* [9, с. 251]. Пульхерия Александровна предложила Разумихину вместе выпить по кружке чаю. Но человеку был подан настолько небрежно сервированный чай, что дамы испытали чувство стыда. В данном контексте автор показывает, как, порой, другие люди испытывают чувство *совести* за поступки других. Современные авторы, в свою очередь, обращаются к обозначению признака: «совестливый», тем самым называют качество человека. *«Знал, Федька только с виду такой, точно бы ему все трын-трава, а человек он совестливый и в чужой огород ни за какие шиши не полезет»* (К. Балков «Сибирские огни») [10]. Федька был настолько порядочным, честным человеком, что ничто не могло заставить его воровать. *«Первый муж человек совестливый был, как пошел работать, а если деревня пьет, то и мужику придется пить»* (А. Сотников «Не женщина, а так сказать») [там же]. В данной цитате идет речь о том. Что человек может обладать чувством нравственной ответственности перед другими людьми. Важным фактором является то, что и в романе «Преступление и наказание», и в современных текстах доминирующей частью речи выступает имя существительное.

Так как наш анализ велся под уклоном специфики русской лингвокультуры, рассмотрим другие примеры, которые помогут нам увидеть, какие различные смыслы авторы закладывают в концепт «совесть». *«Он был до того худо одет, что иной, даже и привычный человек, посовестился бы днем выходить в таких лохмотьях на улицу. Впрочем, квартал был таков, что костюмом здесь было трудно кого-нибудь удивить»* [9, с. 4]. В данном контексте совесть выступает в значении «по-

стыдиться». Раскольников не испытывает чувство стыда, выходя в свет. Люди, находящиеся в лучшем финансовом положении, могут осудительно отнестись к нему, но, как замечает автор, в квартале, где проживает герой, подобным внешним видом не удивишь прохожих. Следовательно, совесть позволяет ему пренебрежительно к этому относиться. *«Любовница постарела, утратила способность наркотического воздействия – реальным результатом этой любви стала лишняя тяжесть, ампутировать которую герою не позволят совесть»* (А. Кузнецова «функции ума») [10]. Человек в память о том, что когда-то связывало его с женщиной, какие чувства он к ней испытывал, не может просто взять и отказаться от нее, скинуть ее как лишний груз. *« – Ты чего шеперишься-то? – опираясь на клюшку и сама наподобие клюшки согнутая, быстро старящаяся, черная, как головешка, ответствовала ей, трудно дыша, Виталия Гордеевна. – Совесть-то хоть какую поймей. Марина в госпитале всю войну работала, людей спасала, в то время как ты бойким передком подталкивала фронт к победе»* (В. Астафьев «Пролетный гусь») [та же]. «И что это она пишет мне: "Люби Дуню, Родя, а она тебя больше себя самой любит"; уж не угрызения ли совести ее самое втайне мучат за то, что дочерью сыну согласилась пожертвовать» [9, с. 44]. Совесть как переживаемая в настоящем печаль из-за прошлой провинности, своего рода стремление пристыдить самого себя. Родион полагает, что именно по этой причине и написано письмо. Мать тревожится за своего ребенка, потому и не может бездействовать. Совесть здесь как двигатель поступков. Огромное количество людей, в том числе и женщин, рисковали своей жизнью на войне, а кто-то, как в данной цитате, «передком». Виталия Гордеевна и отмечает, что сравнивать себя с теми женщинами, которые спасали людей, их жизни, как минимум некорректно, некрасиво и бессовестно. *« – Ты у него скоро последние трусы выклянчишь, – ворчит Горбач. – Имей совесть, оставь человека в покое. – Да я просто так сказал!»* (М. Петросян «Дом, в котором...») [10]. «Эх, брат, да ведь природу поправляют и направляют, а без этого пришлось бы потонуть в предрассудках. Без этого ни одного бы великого человека не было. Говорят: "долг, совесть", – я ничего не хочу говорить против долга и совести, – но ведь как мы их понимаем?» [9, с. 122]. У каждого человека свое индивидуальное понимание таких нравственных качеств, как, например, совесть или долг, свои рамки. Автор намекает на то, что не стоит всех мерить одинаково. Иногда человек не видит меры в своей наглости. Нужно уметь останавливаться, а не просить слишком многого, тем более у тех, кто находится в подобном положении, но не может отказать в силу своей доброты. *«Хватит врать. Пора уже иметь совесть. Настоящих боев было не так много»* (Г. Садулаев «Шалинский рейд») [10]. Цитата говорит о том, что у че-

ловека, имеющего совесть, не может быть привычки врать при любом удобном случае. «Я, милый барин, всегда с вами рада буду часы разделить, а теперь вот как-то *совести* при вас не соберу. Подарите мне, приятный кавалер, шесть копеек на выпивку!» [9, с. 154]. Проходя мимо кабака, Раскольников встречают группу девушек легкого поведения. Одна из них зазывает его, ведь это ее заработок. Услышав отказ, она начинает напирать на *совесть* Родиона, но он, не жалеет денег, отдает ей столько, сколько вытащило из кармана. «Я просто-запросто намекнул, что "необыкновенный" человек имеет право... то есть не официальное право, а сам имеет право разрешить своей совести перешагнуть... через иные препятствия, и единственно в том только случае, если исполнение его идеи (иногда спасительной, может быть, для всего человечества) того потребует» [9, с. 255]. Человек идет вразрез со своей совестью, позволяет себе совершать действия, которые противоречат нравственному поступку. Здесь говорится о том, что иногда бывают ситуации, требующие заглушить голос совести, заставить себя перешагнуть через нее. В некоторых ситуациях подобное может принести благо большинству, когда жертвует один.

В романе «Преступление и наказание» данный концепт репрезентируется в таких лексемах, как угрызение, зазрение, очистить, гореть, перешагнуть, щекотать, совестно. В современных текстах авторы обращаются к словам: чистая, иметь, позволение, ограничить, пропить, заговорить, потерять, всколыхнуть, безрассудный, стараться, бессовестный, совестливый. Помимо различий есть и сходства, они выражаются в следующих лексемах: разрешить, спокойна, мучает. Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что единицам присуща следующая функция – способствовать раскрытию через оценку поступков героев авторского представления о наполнении концепта «совесть».

Обратившись к динамическому аспекту анализа проблемы, увидели, что спектр используемых авторами словосочетаний значительно расширяется в современных произведениях, а повторяющихся конструкций становится заметно меньше. Если в романе мы наблюдали совесть, как присущую практически всем ценность, то у современников совесть теряет значимость для окружающих, в независимости от словесий. В настоящее время для людей главное достигнуть преследуемой цели. Появляется прилагательное «бессовестный», это означает, что теперь мы можем наблюдать людей без такого нравственного чувства как совесть, теперь ее можно продать, пропить, потерять. Мы отметили, что эпоха, в которой творит автор, оказывает значительное влияние на его творчество.

В заключении отметим, что изучаемая нами проблема актуальна в сознании общества как XIX века, так и нынешнего столетия.

Литература

1. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дисс. ... докт. культурологии / Л.А. Городецкая. – Москва, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/Kultur/GorodetskayaLA.doc> (дата обращения: 18.04.2017).
2. Красных, В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии / В.В. Красных // Мир русского слова, 2011. – С. 122-130.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – Москва: Академия, 2001. – 183 с.
4. Бердяев, Н. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века / Н. Бердяев // Русская идея. В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья: в 2 т. Т.2. – Москва: Советский писатель, 1994. – С. 281-282.
5. Лосский, Н.О. Характер русского народа. – Москва: Республика, 1957. Кн. 1. – С. 5.
6. Аскольдов, С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – Москва: ВГУ, 1997. – С. 267-280.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – Москва: ИАН СЛЯ, 1997. – С. 280-287.
8. Маслова, В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – Москва: Наследие, 1997. – 208 с.
9. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание / Ф.М. Достоевский. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 543 с.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorga.ru/> (дата обращения: 14.04.2017).

УДК 811.161.1'243

ГРНТИ 14

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В РУССКИХ ФИЛЬМАХ: БЫТОВАЯ СФЕРА

CROSS-CULTURAL MATERIAL IN RUSSIAN MOVIES: HOME AREA

Дай Юньфан

Научный руководитель: Л. В. Дубина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русские кинофильмы, бытовые особенности, культура

Key words: Russian as a foreign language, Russian movies, features of life, culture

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования кинофильмов при изучении лексики и ситуаций бытовой сферы общения при обучении русскому языку иностранных студентов. В работе подчёркивается познавательная ценность проведения подобных уроков в плане формирования языковой и лингвострановедческой компетенции учащихся. Перечисляются основные бытовые особенности, определяющие эффективность обращения к кинофильмам, что подтверждается конкретными примерами.

Кино – это особый вид искусства, в его основе лежит видеоряд, который должен производить впечатление реальности. Благодаря этому, кинофильмы очень полезны при изучении иностранного языка и культуры. Они позволяют погрузиться в обстановку, увидеть многие детали, которые было бы трудно объяснить на словах.

Страноведческий контекст в кино может включать факты исторической, политической, социальной направленности, содержать информацию по этнопсихологическим характеристикам конкретного народа, как например, стереотипы поведения, система ценностей, вкусы, интересы, предпочтения, особенности межличностного общения [1].

Мы остановимся на отражении в фильмах предметов и особенностей материальной культуры, так как эта сфера играет важную роль на начальных этапах обучения. Кинофильмы могут использоваться как наглядный материал при изучении различных тем: дом и обстановка в доме, еда, одежда, транспорт, праздники и т.д. На более продвинутом уровне можно поговорить о русской бытовой специфике, о том, что отличает Россию от других стран, и о том, что объединяет. Мы можем показать фильм и предложить студентам объяснить различия с их собственной культурой, проанализировать причины.

При отборе материала обходимо учитывать, что кинофильмы снимались в разное время и действие фильма также может происходить в разное время, соответственно, будут различаться бытовые детали. В фильмах советского времени отсутствуют многие реалии, которые есть в современных фильмах, и наоборот, показаны вещи, которые уже не используются. Например, в фильме «Ирония судьбы», который снимали в 1975-ом году, мы можем найти ножную швейную машину, настольный телефон, патефон и т.д. В фильме «Москва слезам не верит» – стенные часы, черно-белый телевизор, стиральную доску. Эти вещи сейчас встретишь не в каждом доме. В современное время вместо настольного телефона чаще используют мобильный, цветной телевизор с плоским экраном вместо черно-белого телевизора, стиральную машину вместо стиральной доски, многие бытовые приборы уже стали электронными. Обязательным предметом в доме стал компьютер. В советских фильмах, мы можем заметить, что большинство женщин носят платье ниже колен, иногда носят платки, они часто консервативно одеваются. А в современных российских фильмах на современную тематику актёры предпочитают одеваться стильно, иногда откровенно, чтобы привлечь внимание зрителей. Поэтому, когда мы используем разные фильмы при обучении русскому языку как иностранному, надо учитывать, когда этот фильм снимался, чтобы студенты могли соотнести показанные в фильме особенности быта и культуры с историческим временем.

Если мы обратим внимание на жилище в российских фильмах, можем обнаружить отличия от других стран в том, что касается планировки и обстановки. Например, в японском доме могут быть циновки. А в русском доме их, наверное, не будет, зато будет линолеум или ковры. Эти ковры, часто с узорами, составляют русскую культурную особенность. В Европе принято ставить кровать посреди комнаты, а в России кровать часто ставят у стены, как и в Китае.

В современном китайском доме, обстановка не слишком отличается от современной русской. Но китайцы очень верят в Фэншуй (китайская геомантия). Что такое Фэншуй? Это способ гадания по условиям местности, позволяющий выбрать наиболее благоприятное место. По Фэншуй, в китайском доме кровать нельзя ставить против двери, иначе будет беда.

Во многих русских домах стены оклеены обоями с узорами. Особенно это было принято в советское время. Во многих русских фильмах в доме можно увидеть художественные картины и музыкальные инструменты. Например, в фильме «Ирония судьбы», герой Женя играет для любимой женщины на гитаре. Это показывает, что музыка – это важная часть в жизни русского человека, которая позволяет выразить настроение, сделать жизнь более яркой.

Мы можем использовать фрагменты из фильмов, в которых показана обстановка в русском доме, при изучении таких тем, как «мой дом», «моя комната» и соответствующей лексики.

В российских фильмах не трудно найти ситуации, когда люди едят за столом. Еда, которая стоит на столе часто интересует иностранных зрителей, потому что кулинарные обычаи очень различаются в разных странах.

Как правило, русский обед состоит из трех блюд. На первое подается суп, борщ или солянка с добавлением мяса, овощей и круп. На второе подается блюдо из рыбы или мяса с гарниром. Это может быть гречневая или рисовая каша, картофель или макароны, тушеная капуста. Третье блюдо – это компот, морс или сок. Во время трапезы на столе всегда стоит хлеб, который считается главой стола и различные закуски, например, салаты, пирожки, маринованные овощи или блины. После каждого блюда убирают пустую посуду. В фильме «Москва слезам не верит» мы можем видеть, что у каждого человека за столом своя тарелка, и блюдо раскладывается по тарелкам. Люди едят при помощи вилок, ложек и ножей. Стол обычно прямоугольный.

В Китае обеденные столы чаще всего круглые. Обед в Китае не имеет такой четкого порядка, как в России, но блюда часто подаются по очереди. В первую очередь подаётся холодное блюдо и напитки, например, салат, сок и водка. Потом подаётся горячее блюдо, это

может быть блюдо из рыбы или мяса. После этого подаётся основной продукт питания, это рис или пампушки. В последнюю очередь подаётся десерт и фрукты. Люди едят всё, что на столе, часто не убирают посуду во время обеда, а убирают всё вместе в конце. В Китае на обеденном столе у каждого своя чашка, люди едят палочками, и берут то, что хотят. Поэтому когда людей много, круглый вращающийся стол для них удобнее.

Всем известно, что китайцы любят чай. В Китае когда люди пьют чай, это просто чай без ничего, а в России, когда люди пьют чай, это значит чай с сахаром, с молоком или с тортом. То есть «пить чай» – означает разное для русских и китайцев.

Мы можем использовать фрагменты из фильмов, где показаны ситуации обеда, застолья, при изучении тем «еда», «русская кухня», при сравнительном изучении русских и китайских кулинарных обычаев.

Одежда – это один из самых типичных показателей национально-культурных особенностей. Одежда персонажей в фильмах отражает разную моду в разное время. Например, в фильме «Москва слезам не верит» показана мода 70-х. Тогда женщины предпочитали платья, особенно распространены черно-белые клетчатые платья. Мы можем заметить общие черты в разных фильмах, например, свитер с сарафаном, белая рубашка с юбкой ниже колен, плащ с шелковым платком, белые носки в туфлях. Наряд соответствует обстоятельствам: когда героиня Катя стала директором, она на работе носит рубашку и женский костюм с юбкой, такой деловой костюм, только сшитый по современной моде, можно увидеть и в наши дни.

Мы можем использовать фрагменты из фильмов, при изучении лексики тематической группы «одежда», и при изучении темы «описание внешности человека».

Праздник – отрезок времени, выделенный в календаре в честь чего-либо или кого-либо, имеющий сакральное значение и связанный с культурной или религиозной традицией. Это важная часть бытовой жизни, которая отражает культурную специфику страны. Один из самых важных праздников в России, это Новый год. Новый год – праздник, наступающий в момент перехода с последнего дня года в первый день следующего года. Отмечается многими народами в соответствии с принятым календарём. Этот праздник отмечается не только в России, его празднуют, наверное, в каждой стране, но время праздника и обряды могут быть разными. В России новый год начинается с 1 января, а традиционный китайский Новый год приурочен к зимнему новолунию по завершении полного лунного цикла, состоявшегося после зимнего солнцестояния (то есть на второе новолуние после 21 декабря). В григорианском календаре это соответствует одному из дней между 21 января и 21 февраля.

В советском фильме «Ирония судьбы» и в современном российском фильме «Ёлки», мы можем заметить, что символ русского нового года, это ёлка. А в фильме «Ёлки» показаны и другие элементы празднования Нового года: шампанское, фейерверк, Дед Мороз и Снегурочка. Как правило, основными атрибутами Нового года являются праздничный стол, за которым собираются близкие и друзья, зеленая елка, украшенная игрушками, конфетами и мишурой, под которой лежат подарки. Эти обычаи похожи у многих народов Европы: есть Дед Мороз или Санта Клаус, которые приносят подарки в новогоднюю или рождественскую ночь.

Во время китайского Нового Года люди наклеивают красные бумажные полоски с новогодним пожеланиями, развешивают красные фонари, лепят пельмени. Это отличия от русского Нового Года. Общие особенности, это праздничный стол, фейерверк и конфеты.

Мы можем использовать фрагменты из фильмов, где показаны русские праздники, при изучении темы «Праздники». Студенты могут сравнивать русские праздники и праздничные традиции с китайскими.

Таким образом, отражение бытовой сферы в русских кинофильмах является важным страноведческим материалом при обучении русскому языку как иностранному. Это помогает не только улучшить языковые знания и речевые навыки, но и получить знания о России и ее культуре.

Литература

1. Саковец, С. А. К вопросу об использовании киноматериалов в обучении иностранному языку // Вестник СГЮА. 2015. №5 (106) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-kinomaterialov-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.03.2017).

УДК 811.161.1
ГРНТИ 16.21.55

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

EXPRESSIVE VOCABULARY IN RUSSIAN FOLK SONGS

Лю Фэй

Научный руководитель: Л.В. Дубина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: экспрессивная лексика, уменьшительно-ласкательные суффиксы, эпитеты, образные выражения, русские народные песни.

Key words: expressive vocabulary, diminutive suffixes, epithets, figurative expressions, Russian folk songs.

Аннотация. В данной статье рассматривается экспрессивная лексика в русских народных песнях. Экспрессивная лексика – это слова, выражающие сильное проявление чувств, передающие внутренние переживания человека. Она выражает оценку ситуации, носит бытовой разговорный характер. Эти особенности лексики могут быть использованы для обогащения словарного запаса, совершенствования языковых и речевых навыков при обучении русскому языку как иностранному.

Одной из лингвистических особенностей текстов русских народных песен является использование экспрессивной лексики, которая служит для выражения чувств, эмоций, отношения к чему-либо. Эмоционально-экспрессивный компонент может содержаться в самом значении слова или выражаться при помощи особых суффиксов. Также средством выражения отношения, оценки может быть переносное значение слова. В первую очередь внимание привлекают слова второй группы, так как в них экспрессивность получает формальное выражение.

Н. И. Панасенко изучая роль экспрессивной лексики в песнях славянских народов, отмечает, что «с помощью экспрессивных и эмоционально-экспрессивных суффиксов создаются как положительные, так и отрицательные персонажи. Суффиксы могут иметь разное значение: ласкательность, шутливость, ирония, неодобрение, пренебрежительность и принадлежать различным частям речи: существительным, прилагательным и наречиям.» [1, С.120]

В русских народных песнях чаще всего используются **уменьшительно-ласкательные суффиксы**, выражающие положительное отношение говорящего к адресату (любовь, нежность, ласка), выполняющие позитивные эмоционально-выразительные функции («речка», «молодка», «березка», «березонька», «подруженька», «голубушка», «матушка», «дубровушка», «батюшка», «головка», и др.).

Например, в песне «Степь да степь кругом» употребляются такие уменьшительно-ласкательные формы как «лошадушка», «батюшка», «матушка», которые выражают тоску по родне и любовь к ней:

Ты лошадушек. Сведи к батюшке.

Передай поклон. Родной матушке.

В тексте песни «Молодка, молодка молоденькая» посредством таких слов как «сударушка», «сторонушка», «жердочка» передают ласковое обращение героя, выражают его любовь к девушке и желание встречи с ней

Перейди, сударушка, на мою сторонушку!

Рада б, рада перешла, – переходу не нашла;

Нашла переход – жёрдочка одна. Та была тонка,

Уменьшительно-ласкательные суффиксы не только выражают положительное отношение или оценку, они также являются средством приближения предмета к человеку, благодаря чему он воспринимается как что-то близкое, свое, родное.

В народных песнях употребляются **эпитеты**, которые играют роль изобразительного и выразительного средства. По мнению С. Г. Лазутина «Эпитеты, метафоры и сравнения, возникшие на основе определенных символических представлений, способствуют созданию в народных лирических песнях ярких образов, наиболее отчетливому выражению различных мыслей, чувств и настроений» [2].

В лирических песен, можно встретить такие изобразительные эпитеты, как «зелёный сад», «зеленая дубравушка», «быстрая реченька», «широкая степь», «чистое поле», «глухая степь», «белая береза», «серая утица», «сизый голубь», «черные кудри», «русовая коса» и т. д. Приобретая в контексте народной песни образный характер, они раскрывают переживания и внутренний мир героя, его отношение к миру внешнему.

*Степь да степь кругом, Путь далек лежит,
В той степи глухой, Умирал ямщик. («Степь да степь кругом»)*

В данной песне показана картина русской природы – степь. Эпитет «глухая» означает то, что в такой широком и чистом пространстве (степь), людей рядом нет, никто не услышит ямщика и не поможет ему.

*Ах ты, степь широкая // Степь раздольная,
Широко ты, матушка // Протянулася. («Ах, ты степь широкая»)*

Посредством эпитетов «широкая», «раздольная» в песне раскрывается просторный русский пейзаж, выражается чувство любви к родной земле, родной природе, и свободы.

Для народных песен характерно широкое употребление ласкательных обращений. Как правило в лирических песнях могут быть обращения к конкретному лицу : «Молодка, молодка молодая!», «Ах ты, девица, красавица моя», «Ах ты, мать моя, матушка!», «Ой, кумушки, кумитесь», «Наш родной батюшка» и т. п.

*Это батюшка, наш батюшка,
Наш родной, любимый, добрый батюшка! («Наш батюшка»)*

Часто обращения сопровождаются выразительными эпитетами: появляются такие выразительные эпитеты как «родная матушка», «милый дружок», что усиливает их эмоциональное воздействие.

Некоторые народные песни начинаются с обращения к природным пейзажам, а не к конкретному лицу. Например, «Ах ты, ноченька, ночка темная», «Ах, ты степь широкая», «Рябина, рябинушка, рябина кудрявая». Такие обращения повышают общую эмоциональную выразительность.

Эпитет играет важную роль в эмоционально-оценочной характеристике. В традиционных лирических песнях часто встречаются такие выражения как «красна девица», «добрый молодец», «сердечный друг», «удалый молодец».

В народных песнях существуют **образные слова**, которые выражают отношение и оценочность посредством метафоры. Многие из этих слов являются устойчивыми символами культуры.

Самыми распространенными являются символы из мира природы. Например, символом молодца в них являются соловей, сокол, голубь, орел, зеленый дуб, месяц, хмель и виноград, а девушки – лебедушка, голубка, яблонька, березонька, калина, малина, и вишня.

Под окном широким // Под окном высоким // Вишня белоснежная цветет // Мимо этой вишни, // Мимо этой хаты // Парень бравый в первый раз идет. («Вишня»)

Вишня как образ девушки привлекает внимание молодца своей красотой. Через отношение к вишне метафорически выражается отношение к девушке.

Символом влюбленных в песнях являются лебедь с лебедушкой, голубь с голубицей, виноград с ягодкой и др.

Летел голубь, летел сизой // Со голубицею, // Шел удалой молодец // С красной девицею. («Летел голубь»)

Обычно природная среда (растения или погода) – не только символ конкретного образа героя, но и определенного чувства или настроения. Например, виноград, малина, зеленая роща, расцветшие цветы, красное солнце представляют собой символ веселья и радости, а черный ворон, засохшие цветы, туман и буйные ветры, темная ночь – символ печали и тоски. Эти образные слова обогащают содержание песни, придают песне большую эмоциональную выразительность.

В начале песни «Ноченька» выражение «ноченька, ночка темная» отражает грустное настроение, тревогу. Здесь образное значение слов в контексте песни важнее, чем значение суффикса.

Ах, ты, ноченька, ночка тёмная, // Ночка тёмная, да ночь осенняя.

Когда наступает ночь, рядом с героем нет ни батюшки, нет ни матушки, друга. Он чувствует себя одиноким. Посредством слов «ночка темная» мы ощущаем его тоску и чувство одиночества.

В народных пениях употребляются такие устойчивые определения как «кудрявый клен», «кудрявая береза», «белая береза», «сизая голубка» и др. Они не только указывают на какой-то признак, но также имеют символическое значение.

Среди этих устойчивых определений особое место занимает образ «кудрявой березы» и «белой березы». Он нередко появляется в русских народных песнях. С давних времён чистота, свежесть, красота

берёзы ассоциировались с образом девушки, нежной женщины. Поэтому в народных песнях береза имеют постоянные определенные эпитеты, чаще всего «кудрявая» и «белая».

Например, «Во поле берёза стояла»:

*Во поле берёза стояла, // Во поле **кудрявая** стояла //*
Некому берёзу заломать, // Некому кудряву заломать //
*Я ж пойду погуляю, // **Белую берёзу** заламаю.*

Экспрессивная лексика характеризуется живостью и эмоциональной окраской. Она позволяет передать внутренние переживания человека, может использоваться не только в художественной речи, но и в повседневной обстановке и бытовом диалоге, Поэтому необходимо уделить ей внимание на занятиях по русскому языку как иностранному. Всестороннее ознакомление с экспрессивной лексикой помогает студентам-русистам расширить свой словарный запас, лучше понять русскую культуру и улучшить навыки говорения.

Литература

1. Панасенко, Н.И. Средства стилистической морфологии в русских, украинских и словацких народных песнях / Н.И. Панасенко, Л. Варечкова, Г. Ручкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-stilisticheskoy-morfologii-v-russkih-ukrainskih-i-slovatskih-narodnyh-pesnyah> (дата обращения 30.03.2017).
2. Лазутин, С.Г. Поэтика русского фольклора / С.Г. Лазутин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.infolib.info/philol/lazutin/2_2.html (дата обращения 30.03.2017).

УДК 811.161.125

ГРНТИ 16.21.21

ДИСКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АВТОРСКОГО БЛОГА ПРАВОСЛАВНОГО СВЯЩЕННИКА DISCOURSE MODEL OF DESCRIPTION OF THE LANGUAGE PERSON: ON THE MATERIAL OF TEXTS OF THE AUTHOR BLOCK OF THE ORTHODOX PRINCE

Смирнова Алена Евгеньевна

Научный руководитель: Л. И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дискурсивная личность, религиозный дискурс, интернет-коммуникация.

Key words: discursive personality, religious discourse, Internet communication.

Аннотация. Статья посвящена описанию специфики дискурсивной реализации автора – православного священника в коммуникативном пространстве интернета.

Дискурсивная модель описания включает такие параметры, как коммуникативная структура речевого поведения и принципы ценностного миромоделирования.

В настоящее время человек находится в постоянном пересечении различных дискурсов и является их непосредственным участником, он совершает выбор дискурсивных пространств в соответствии с совпадением или несовпадением личностной картины мира и той, которая формируется в текстах институциональных дискурсов. В интернет-коммуникации находят свое отражение практически все виды институциональных дискурсов, они формируют картину мира, в рамках которой реализуются цели и коммуникативные стратегии, модели взаимодействия языковых личностей.

Ю.Н. Караулов трактует языковую личность как «...совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью» [1, с. 245]. По мнению ученого, параметрами описания такой личности являются ее вербальный и когнитивный уровни. Таким образом, языковая личность – это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный с точки зрения использования в произведенных им текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности...» [2, с. 671].

Аспектирование в языковой личности коммуникативной основы реализации обращает внимание исследователей к этой стороне ее проявления. Под коммуникативной личностью в этом случае понимается личность, которая обладает коммуникативной компетенцией, умеет формировать индивидуальные коммуникативные стратегии, обладает когнитивными, семиотическими и мотивационными ориентирами [3].

Под термином «дискурсивная личность» понимается «языковая личность, порождающая определенный дискурс в виде непрерывного, фрагментарного или цельного, устного или письменного сообщения» [4, с. 132]. Такая личность ответственна за дискурсивное пространство, которое порождает. Л.Н. Синельникова замечает, что дискурсивное измерение языковой и коммуникативной компетенции говорящего даёт возможность подключать к анализу языковой личности факторы широкого диапазона: ментальные, психологические, прагматические, социокультурные и др. Языковая личность, проявляющая в процессе организации дискурса свои этнические, профессиональные, психовозрастные и гендерные признаки, отражающие особенности коммуникативного события и формирующие его, становится дискурсивной. По мнению исследователя, «языковая личность в интеракционном контексте и есть дискурсивная личность, которая формируется на пе-

ресечении коммуникативных и когнитивных факторов. Дискурс потребляется и производится дискурсивной личностью» [5, с.457].

Учитывая особенности трансформации религиозного дискурса в связи с расширением сферы влияния интернет-коммуникации, появлением новых способов построения диалога с аудиторией, мы рассматриваем языковую личность автора – православного священника – в аспекте ее дискурсивной реализации.

Материалом для рассмотрения речевого воплощения и ценностного миромоделирования дискурсивной личности послужил интернет-канал о Православии «Киберпоп ТВ» священника Русской православной церкви протоиерея Андрея Федосова.

Всего было проанализировано 12 часов 7 минут онлайн-бесед из различных рубрик («Путёвый дневник», «Огласительные беседы», «Церковь», «Благочестие», «Вера» и «Разное»). В работе предпринимается попытка выявления специфики когнитивной и коммуникативной реализации дискурсивной личности – представителя самого ценностно консервативного и стабильного института – церкви.

Пасторское обращение, будучи одним из канонических религиозных жанров, претерпевает сегодня существенные изменения в дискурсивном пространстве массмедийной коммуникации. В результате анализа коммуникативной структуры видеоречи, ее когнитивной целеоориентации и языкового выбора были сделаны следующие выводы.

1. Дискурсивная реализация духовного лица в пространстве интернета позволяет, с одной стороны, сохранять базовые ценности – ядро дискурса, оформленное на протяжении веков в устойчивых жанрах бесед и наставлений. С другой стороны, «погруженность» в интернет-пространство позволяет пастору формировать новые ценностные модели, актуальные для современной аудитории: это свобода общения, реализуемая в установке на неофициальность, часто интимизацию общения, стилевое разнообразие и эмоциональность. В видеообращении «Немного о себе» можно проследить особенности ведения неформального диалога: *«И прямо под самым караульным помещением, там где у нас стояла печка, где у нас нары были, где мы отдыхали, ну то есть само наше помещение, ну, теплушка сама. Вот, и когда поезд набирает скорость «...» из-за этого вагон входит в резонанс, и все трясется, и невозможно трясется. Тааак, чё-то чат у нас стоит! Вообще, мы живые или нет?! А то я рассказываю тут (проверяет активность чата). Живые, да?! Да?! Вот... слушаем»* [6].

Благодаря тому, что беседа между священнослужителем и слушателями выстроена в реальном времени, говорящий может вовремя реагировать на заявления участников чата: развивать / менять тему разговора, использовать ситуативно необходимые тактические приемы. Тема данной беседы представлена в названии видео, поэтому

ценностное миромоделирование не является основополагающей задачей этой онлайн-трансляции. Данная беседа носит ознакомительный характер, помогая слушателям лучше узнать священника, узнать его интересы, увлечения, факты биографии, что впоследствии благоприятно влияет на дальнейшие доверительные отношения между агентом и клиентами этого дискурса.

2. Дискурсивная личность проявляет себя в гибкости реагирования на реплики и голоса онлайн-собеседников, в способности учитывать их психоречевые особенности. Прежде всего это проявляется на уровне жанрового разнообразия, способности формировать единую модель взаимодействия с адресатом в рамках разных жанров (видеоматериал на канале разделен на основные тематические блоки: «Путёвый дневник», «Огласительные беседы», «Церковь», «Благочестие», «Вера» и «Разное»). Разнообразие коммуникативных тактик, используемых автором, продиктовано необходимостью реализовывать себя в медийном пространстве.

3. Базовой коммуникативной стратегией, реализуемой дискурсивной личностью священника, становится привлечение внимание самой широкой аудитории, что достигается в результате психоэмоциональной адаптации к слушателям и зрителям, ценностное представление о которых автор моделирует в процессе непосредственного общения: *«Бытует такое мнение, что человек спасается добрыми делами, то есть для того, чтобы наследовать Царствие Божие, нужно сделать много добрых дел «...» Сделать то, сделать сё, сходить в Церковь, поставить свечи, помолиться... И как бы после твоей смерти есть некие весы, на эти весы, ну в духовном смысле, на эти весы на одну чашу кладутся добрые дела, на другую – злые, и если доброе перевесило, значит всё, ура! Аллилуия! А если злые, то упс, называется, да?!»* [6]. Синтез различных стилей представляет специфику речевого воплощения дискурсивной личности в коммуникативном пространстве интернета, но эти особенности не влияют на ценностное миромоделирование, это подтверждает дальнейший ход диалога: *«Да, человек спасается верой, в том смысле, что делами ты ничё не наследуешь. Если ты веришь, то тебе Господь, вот «по вере вашей...» тебе даст, но вера «без дел мертва», нужно и дела делать, нужно всё «...» Да, человек спасается верой, но это именно не спасение, то есть уже факт, а это процесс (указывает рукой вверх по вертикали), который действительно должен совершаться...»*. Институционально аксиологические основы дискурса, его ядро остаются неизменными, ценностными ориентирами по-прежнему являются Бог и такие фундаментальные концепты, как вера, душа и спасение. Изменяется лишь форма и способы трансляции этих ценностей, в чем проявляется влияние фактора медийности и медиальности – личности, творящей дискурс

в коммуникативном пространстве технически организованной коммуникации. Дискурс организовывается личностью и трансформируется благодаря уникальному набору коммуникативных тактик, в результате которых личность может быть услышана или нет.

4. Когнитивные аспекты процесса ценностного миромоделирования проявляются как в установках на сохранение базовых ценностей дискурса (вероучительство, катехизация), так и в способах организации диалогического взаимодействия (для организации беседы значима ознакомительная информация, помогающая слушателям лучше понять священника, узнать его интересы, увлечения, факты его биографии, что благоприятно влияет на дальнейшие доверительные отношения между агентом и клиентами этого дискурса). При диалогическом взаимодействии священнослужитель, находясь в определенных, дискурсивно организованных условиях, отвечает на задаваемые вопросы, опираясь на христианские догматы, а также высказывает собственную позицию по отношению к данной проблеме. *«Зачем читать молитву несколько раз, если достаточно одного раза? Например, пишут «Прочитай 40 раз Отче наш» – человек защищен от любой катастрофы, тоже самое и про другие молитвы... так ведь сойти с ума можно. Да, можно (начинает размышлять). Ну, я не любитель вот такой жесткой регламентации, там 40 раз, 150 (высказывает собственное мнение). Конечно, есть такие правила, я их тоже придерживаюсь... Ну а так, чтобы, вот прочитай столько-то Иисусовых молитв и исцелишься, вот это сделай – вот это вот произойдет... Это уже от лукавого, здесь что-то попахивает какой-то магией... Молитва есть разговор с Богом, общение с Богом...»* [6]. В данном отрывке, приведенном из видео «Сколько раз читать молитву. Молитва 40 раз», отчетливо прослеживаются установки на сохранение основных ценностных доминант и подтверждение этих догматических основ собственным опытом. Дискурсивная личность выполняет задачу обращения клиентов дискурса к основным ценностям и нравственным установкам, учитывая при этом конкретные условия коммуникации.

5. Дискурсивная личность способна влиять на установление контактов между участниками дискурса, вырабатывая определенные правила поведения и общения в данной коммуникативной ситуации. Такое моделирование правил и норм общения представлено в видео с названием «Грамотные вопросы. Пожелания»: *«Здравствуйте, друзья! Это не ответ на какой-нибудь вопрос, это мои пожелания (указывает на себя) по поводу ваших вопросов. Дело в том, что наболело (иронизирует), ну крик души, слушайте, правда. Мне всё чаще поступают такие вот вопросы «...» Ребята, ну так дело не пойдет, ну на такие вопросы я отвечать не буду, я не буду ничего комментировать, я не буду вам говорить, что я думаю на этот счет,*

потому что вы не задаете вопросов, вы хотите получить нормальный, внятный грамотный ответ, но не задаете внятный вопрос... Ну есть такая функция как гугл, ну вбейте вы несколько ключевых слов... Вы не обижайтесь, я буду игнорировать, вот так! Прямым текстом. Помогай Господь!»

Таким образом, в коммуникативном пространстве интернета дискурсивная личность занимает активную позицию в процессе моделирования ценностных ориентиров, правил и норм общения. В зависимости от цели беседы дискурсивной личностью выбираются определенные стратегии и тактики, а также способы формирования картины мира как его аксиологического образа, значимого для гармоничного и согласованного взаимодействия с адресатом.

Литература

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык: энциклопедия / Ю.Н. Караулов. – Москва: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 1997. – 721 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 2004. – 264 с.
3. Моисеева, А.П. Основы теории коммуникации / А.П. Моисеева. – Томск: Изд. Томского полит. ун-та, 2004. – 128 с. Режим доступа: <http://textb.net/54/> (дата обращения: 15.04.2017).
4. Плотникова, С.Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство / С.Н. Плотникова. – Иркутск: ИГЛУ, 2008. – с.131-136.
5. Синельникова, Л.Н. О научной легитимности понятия дискурсивной личности / Л.Н. Синельникова // Ученые записки национального университета В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63). – № 2. – Ч. 1. – С. 454-463.
6. Киберпоп ТВ / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/TheKiberpop> (дата обращения: 11. 03. 2017).

УДК 81-13

ГРНТИ 16.31.02

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИЗОБРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В СБОРНИКЕ СТИХОВ Ш. БОДЛЕРА «ЦВЕТЫ ЗЛА»

LEXICAL MEANS OF THE IMAGE OF THE LYRIC HEROES IN THE COLLECTION OF VERSES BY S. BODLER “THE FLOWERS OF EVIL”

Стамикова Екатерина Андреевна

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: символизм, Шарль Бодлер, лирический герой, лексические средства.

Key words: symbolism, Charles Baudelaire, lyric hero, lexical means.

Аннотация. В статье речь идет об образе лирического героя Ш. Бодлера, рассмотренном в динамике – в процессе развертывания шести циклов сборника стихов «Цветы зла». Предметом рассмотрения выступают лексические средства воплощения мятежного героя Бодлера, воспринимающего жизнь сквозь трагедийную эстетику символизма. Исследование осуществляется посредством лексико-семантического метода с опорой на словарные данные.

Шарль Бодлер (1821–1867) – один из наиболее крупных французских поэтов и литературно-художественных критиков, составляющий, наряду с С. Малларме А. Рембо и П. Верленом, «четверку» самых значимых представителей французского символизма. Основой эстетики символизма стала идеалистическая концепция двоемирия, которая гласила, что первичным, или истинным, миром является мир идей, а реальный мир лишь тень, второй план. Мир идей существует вне времени и пространства, он вечен. И изображение этого мира, постижение его высшего духовной сути – основные задачи поэтов-символистов. Иными словами, у символистов объектом изображения была не реальность, «а вечность как пространство, в котором находятся все подлинные и неизменные категории бытия» [1, с. 20].

Рассмотрим специфику символистского творчества Шарля Бодлера, проявившуюся в наибольшей степени в опубликованном в 1857, а затем и в 1861 году сборнике стихов «Цветы зла». В качестве материала для анализа возьмем по одному стихотворению из каждого цикла сборника (всего циклов – 6). Используя контекстуальный, семантический и стилистический анализ, рассмотрим особенности отбора лексических средств изображения образа лирического героя в данном поэтическом сборнике в аспекте динамики.

Цикл 1-й – «Сплин и идеал», стихотворение «Альбатрос».

В произведении изображен альбатрос, пойманный моряками. Он предстает величественным повелителем моря: *«Лазури гордый царь два белые крыла»* [2, с. 51]. В этом контексте актуализируются значения ключевых слов «гордый царь», зафиксированные в толковом словаре: «Царь – перен; кого-чего. О том, кто (что) является первым, лучшим среди кого-чего-н.» [3, с. 871]; «гордый – исполненный чувства собственного достоинства, сознающий свое превосходство» [там же, с. 138].

И в то же время, согласно эстетике символизма, гордый альбатрос оказывается униженным, подавленным, предстает в образе покаленного шута: *«Тогда, на палубе распластанный позорно ... два белые крыла Влачит беспомощно, неловко и покорно, Как будто на мели огромных два весла»* [2, с. 51]. Данные словаря подтверждают

эту мысль: «распластанный» – от «распластать» в значении «широко раскрыть; растянуть плащмя, в горизонтальном положении» [3, с. 660]; «позорно» – от «позор», «т.е. бесчестье, постыдное, унижительное положение» [там же, с. 548]; «беспомощно – от «беспомощный» в значении «нуждающийся в помощи, неспособный сам сделать что-н. для себя» [там же, с. 45], «неловко – от «неловкий», что означает «лишенный ловкости, неуклюжий, неудобный» [там же, с. 407], «покорно – от «покорный», т.е. «послушный, уступчивый» [там же, с. 550].

Таким образом, гордая птица, олицетворяющая собой властные стихии воды и неба, становится в один момент жалкой («ось» ее перемещения в пространстве меняет направление с вертикального на горизонтальное). Образ жалкой, униженной птицы рисуется за счет нанизывания цепочки однородных членов: «*беспомощно, неловко и покорно*». Его удачно дополняет сравнительный оборот: «*Как будто на мели огромных два весла*». Птица, равновеликая стихиям воды и воздуха, оказывается на суше – чуждом для нее пространстве. При этом интересна поэтическая деталь: суша в тексте выступает не изначально «сухой», это «мель», т.е. «мелководное место в реке, водоеме» [3, с. 350].

Создается впечатление, что лирический герой осуждает птицу, позволившую себя унижить («жалок ты теперь», «ты гадок и смешон»). Лирический герой осуждает альбатроса за то, что тот позволяет издеваться над собой, затыкать себе рот и насмехаться над собой: «*Тот сует свой чубук в твой клюв окровавленный; Другой смешит толпу: как ты, хромает он*» [2, с. 51]. Отношение лирического героя к птице передает использование ряда кратких прилагательных, имеющих общее частеречное значение «состояние»: *жалок, гадок, смешон*. Контекст актуализирует следующие смыслы ключевых лексем: «жалок» – от «жалкий», т.е. «ничтожный, негодный, презренный» [3, с. 189], «гадок» – от «гадкий» в значении «очень плохой, мерзкий; вызывающий отвращение» [там же, с. 124].

Но уважение, восхищение по отношению к альбатросу в целом со стороны лирического героя не потеряно. Лирический герой сравнивает себя с этой птицей (опять-таки, согласно традиции символизма): «*Поэт, вот образ твой!.. ты – царь за облаками*» [2, с. 51]. Душа лирического героя родственна птице: «*Смеясь над радугой, ты буре вызов шлешь!*» [там же, с. 51].

Однако «*простертый на земле*» и «*освистанный шутами*» птица больше не сможет развернуть своих «*исполинских крыл*» и вернуться в родную среду, где кругом лазурь и просторы вод, где он – царь. Как альбатрос сопровождает моряков во время их плавания, так и лирический герой идет рука об руку на протяжении жизни со сле-

пой, не желающей ничего слушать толпой, но люди «ловят» его, бросают в свою гнилую, по мнению героя, среду. Они топчут, осмеивают его, затыкают рот, чтобы тот не попросил пощады и не обличил пороки. Лирический герой, как и альбатрос, не может сопротивляться, поэтому осуждает и сам себя, он так же жалок и смешон. Он тоже поэт, владыка своей среды, своего идеального мира, из которого вытащила его толпа. Лирический герой – бунтарь, бросающий вызов грязной реальной жизни, наполненной пороками и невежеством. Однако будучи отравленным ядом социальной среды, он также не сможет развернуть своих «крыльев», проявить всю силу своего творчества, реализовать ее и вернуться в тот идеальный мир, где он всемогущ.

Цикл 2-й – «Парижские картины», стихотворение «Слепцы».

В данном стихотворении лирический герой наблюдает за слепой толпой и, ведя диалог с собственной душой, выражает свое негативное отношение к незрячим. Они для героя мерзки и вызывают только смех: *«Душа, смотри на них; они ужасны... Да! Как манекен, смешны, сомнамбулы страшнее»* [2, с. 301]. В данном контексте актуализируются значения ключевых слов: *«они ужасны»*, *«Как манекен, смешны, сомнамбулы страшнее»*, зафиксированные в толковом словаре: «ужасны» от «ужас» в значении «чувство сильного страха, доходящее до подавленности, оцепенения» [3, с. 828]; «манекен – кукла с подвижными конечностями, применяемая художниками для зарисовок. Двигаться как м. (механически, машинально)» [там же, с. 341]; «сомнамбула» от «сомнамбулизм», т.е. «расстройство сознания, при котором во сне автоматически совершаются привычные действия, лунатизм, снохождение» [там же, с. 747]. Слепцы лишены зрения совсем: *«Но тем в безвестный мрак вонзаются сильнее Зрачки, где луч небес померкнул навсегда»* [2, с. 301].

Однако лирический герой понимает, что это страдание: из-за своего уродства люди не могут воспринимать идеальный мир, «мир неба». Но, не теряя надежды, они устремляют свой взор вверх, не опуская головы, полной надежд увидеть хоть что-нибудь. Единственное, что есть в жизни слепца – это *«безмолвие и мрак, как два ужасных брата»*: «безмолвие» – «полное молчание» [3, с. 41], «мрак» «глубокая, непроглядная тьма» [там же, с. 368].и звуки города, так как есть возможность слышать: *«Когда же заревет пред ними город шумный»* [2, с. 301].

Лирический герой понимает слепых, хотя он не был изначально лишен зрения и мог воспринимать идеальный мир. Но он оказался в этой среде, как следствие – утратил способность «видеть», и теперь ощущает ту невозможность познания мира, поэтому и сравнивает себя с незрячими: *«Несчастный, как слепцы:»*. «несчастный» от «несчастье», «горестное событие» [3, с. 414]. Лирический герой, наблюдая за

людским поведением, видит его бессмысленность, ведь они незрячие, поэтому «бросает» в их сторону упрек: «...слепцам бросаю я: "Что ищет в небесах, слепцы, ваш взор безумный?"». Ср. с данными словаря: «бросает» от «бросить» в значении «перестань(те), не надо, достаточно (разг.)» [там же, с. 60].

Отсюда вывод: жизнь трагична и бессмысленна, надежды на прозрение и обретение смысла жизни нет. Неслучайно автор лишает толпу зрения – основной из органов чувств, посредством которого люди познают мир.

Цикл 3-й – «Вино», стихотворение «Вино отшельника».

В стихотворении лирический герой, пребывая в одиночестве, размышляет о силе воздействия алкоголя. Его больше ничего не радует, не дает подъема духа: «*Ни взгляд прелестницы, изысканный и нежный, Скользящий вкрадчиво, как белый луч луны, На лоне озера родивший рябь волны, Купающей в себе красу луны небрежной*» [2, с. 355]. Ничто и никто не может избавить его от мучительного удрученного состояния: «*Ни тощий кошелек в кармане игрока, Ни жадный поцелуй иссохшей Аделины, Ни отзвук музыки, как дальний стон кручины, Нас опьяняющий и сладкий, как тоска*» [там же, с. 355]. Не выдерживая давления одиночества, он обращается к вину: «*Нам не заменят твой пронзающий бальзам, Бутылка; он, на дне глубоких недр сокрытый*» [там же]. Эпитет «пронзающий бальзам» на наш взгляд употреблен в значении глубоко проникающего целебного вещества, которое пьет лирический герой для восстановления собственных сил. Нашу позицию подтверждает толковый словарь: «*бальзам*» – «целительное средство» [3, с. 35]; «*пронзающий*» от «пронзить» в значении «проколоть глубоко, насквозь» [там же, с. 616]. Оно остается единственным средством спасения лирического героя: «*Льет в душу молодость, и жизнь, и гордость нам, Спешит восстановить поэта дух разбитый...*» [2, с. 355]. В этом контексте актуализируются значения ключевых слов: «*льет*» от «лить», т.е. «заставлять течь, литься» [3, с. 329]; «*дух разбитый*»: «дух»- «внутренняя, моральная сила» [там же, с. 183], «*разбитый*» в значении «утративший бодрость, утомленный, обессиленный» [там же, с. 641], И, наслаждаясь опьянением алкоголя, он восхваляет вино, так как оно дает силы герою, помогает ему жить и наслаждаться этим кратковременным моментом: «*Вино, хвала тебе! ты – гордость бедняков, Ты превращаешь их в ликующих богов!*» [2, с. 355].

Цикл 4-й – «Цветы зла», стихотворение «Разрушение».

Лирический герой в стихотворении лишен сил и несчастен, за ним следует злой дух, который заставляет поэта страдать: «*Меня преследует Злой Дух со всех сторон; Неосяземо вокруг меня витая, Нечис-*

тым пламенем мне грудь сжигает он» [2, с. 359]. Контекст актуализирует следующие смыслы ключевых лексем, зафиксированных в толковом словаре: «преследует», от «преследовать», в значении «неотступно следовать за кем-н» [3, с. 585]; «нечистым пламенем» от «нечистый» – «в народных поверьях: злой дух, черт» [там же, с. 416], что особенно подчеркивает порочность пламени; «сжигает» от «жечь», в значении «уничтожать огнем» [там же, с. 193]. Эта сущность, зная слабости героя, искушает его грехом в то время, когда он наслаждается приливом творческих сил: *«То, образ женственно- пленительный приняв, Когда душа полна святого вдохновенья»* [2, с. 359]. Чтобы доказать нашу мысль, обратимся к словарю: «вдохновенье» – «творческий подъем, прилив творческих сил» [3, с. 71]; «святой» в значении «проникнутой высокими чувствами, возвышенный, идеальный (высок.)» [там же, с. 705].

Злой дух мерзок поэту, он гадкий и двуличный, все, что тот делает – опаивает героя: *«Весь – лицемерие средь мерзостных забав, Мои уста сквернит напитком преступленья»* [2, с. 359]. «Лицемерие» – «поведение, прикрывающее неискренность, злонамеренность притворным чистосердечием, добродетелью» [3, с. 329]; «сквернит» от «скверна» – «нечто гнусное, порочное» [там же, с. 721]. Лирического героя он силой уводит в *«пустыни мертвые», «где скука, страх и ночь»* [2, с. 359] и, насмехаясь над несчастным героем, являет свой лик, который вызывает страх и отвращение: *«Одежд нечистых кровь и ран разверстых гной»* [там же, с. 359]. «Мертвый» – «умерший, лишенный жизни» [3, с. 355]. Лирический герой, наблюдая все это, понимает, что скоро его ждет смерть, так как злой дух «час кровавого готовит Разрушенья» [2, с. 359]. В контексте особое внимание следует уделить слову «разрушенья» от «разрушить», т.е. «ломаю, уничтожить, превратить в развалины» [3, с. 654]. В стихотворении поэт настолько слаб, что у него нет ни сил, ни желания сопротивляться духу. Герой смиренно принимает все то, что преподносит ему эта злая сущность, он готов принять сулящую ему смерть.

Цикл 5-й – «Мятеж», стихотворение «Молитва».

В стихотворении очень важно его название. На наш взгляд, в этом стихотворении «молитва» – это некое обращение к сатане, как к чему-то возвышенному и всемогущему. По данным толкового словаря, «моление» – это «обращенное к Богу, к святым» [3, с. 362]. Лирический герой осознает свои грехи и ощущает слабость и немощь перед теми искушениями, которым подвергается. Он просит помощи не у бога, который допустил все его страдания, а у сатаны, лирический герой воспевает его: *«Тебе, о Сатана, мольбы и песнопенья!»* [2, с. 401]. В контексте актуальны следующие лексемы, зафиксированные в словаре:

«мольба» – «горячая просьба» [3, с. 364]; «песнопение» – «религиозная или торжественная песнь» [там же, с. 514]. Лирическому герою Бодлера не важно, где находится этот властитель тьмы: «*О, где бы ни был ты: в лазурных небесах, Где некогда царил, иль в адских пропастях, Где молча опочил в час страшного паденья*» [2, с. 401]. Своими мольбами герой бросает вызов окружающему его обществу, миропорядку и богу. Поэт взывает о помощи сатане: «*Пошли душе моей твой непробудный сон Под деревом роковым добра и зла познания*» [там же, с. 401]. Просьба умертвить его под деревом познания очень символична: герой познал, что есть добро и зло и хочет умереть в знак этого именно там. Особенно важно, что дерево оказалось роковым для героя, т.е. имеющим «тяжелые или гибельные последствия» [3, с. 683]. Сатана видится лирическому герою величественным и огромным, как храм, который покрывает тенью все, что рядом с ним: «*Когда твое чело, как храма очертанья, Ветвями осенит оно со всех сторон!*» [2, с. 401].

Цикл 6-й – «Смерть», стихотворение «Мечта любопытного».

Название стихотворения «Мечта любопытного» говорит о том, что лирический герой, узнав все, что только возможно, жаждет открыть для себя самую главную и важную тайну: что же будет после смерти. Именно поэтому это мечта, так как для ее достижения необходимо проделать сложный путь. В данном случае слово «мечта» употребляется в значении: «предмет желаний, стремлений» [3, с. 354], а «любопытный» от «любопытство» – «стремление узнать, увидеть что-н. новое, проявление интереса к чему-н.» [там же, с. 336]. Лирический герой одинок, его никто не может понять, так как никто не может воспринимать мир так, как воспринимает он. Подчеркивая эти болезненные чувства, он обращается к читателю: «*Тоску блаженную ты знаешь ли, как я? Как я, ты слышал ли всегда названье: «Странный»?*» [2, с. 411]. Истерзанная душа героя погибала, совмещая внутри себя одновременно и желание покинуть этот мир, и страх перед смертью. С каждым мгновением ему все сильнее хотелось покинуть ныне чуждый ему мир: «*Чем меньше сыпалось в пустых часах песка, Чем уступала грусть послушнее надежде, Тем тоньше, сладостней была моя тоска; Я жаждал кинуть мир, родной и близкий прежде*» [там же]. Смерть для него представлялась неким зрелищем – «то, что представляется взору, привлекает взор» [3, с. 233], представлением, на котором тот смог бы увидеть нечто совершенное, прекрасное, и герой с нетерпением его ждал: «*Тянулся к зрелищу я жадно, как дитя, Сердась на занавес, волнуясь и грустя...*» [2, с. 411].

Однако то, что поэт увидел, потрясло его до глубины души: нет ничего прекрасного, будоражащего душу: «*Но Правда строгая вне-*

запно обнажилась: Зарю ужасную я с дрожью увидел, И понял я, что мертв, но сердце не дивилось» [там же]. Словосочетание «строгая правда», по данным толкового словаря, имеет следующее значение: «правда» – «то, что существует в действительности, соответствует реальному положению вещей» [3, с. 576]; «строгая» от «строгий», т.е. «суровый, жесткий» [там же, с. 774]. Лирический герой не мог поверить, что правда окажется настолько суровой, и даже после «поднятия занавеса» он не терял надежды и хотел увидеть и почувствовать хоть что-то: «Был поднят занавес, а я чего-то ждал»; но все оказалось тщетно.

Итак, лирический герой в сборнике стихов Ш. Бодлера «Цветы зла» проходит очень сложный жизненный путь, который преподносит ему самые тяжелые испытания. В первом цикле он изображается затянутым в гущу социальной среды, которая терзает и испытывает его, поэт пытается бороться, но все тщетно, его талант начинает затухать. В следующем цикле показано, что перед лирическим героем предстает город, наполненный слепцами, лирический герой сочувствует им и ощущает себя таким же несчастным, так как ему теперь тоже недоступен его идеальный мир, где он мог творить. Герой сталкивается с непониманием, одиночеством, что заставляет его еще сильнее страдать, поэтому он обращается к вину, которое становится единственным средством спасения умирающей души, поэт чувствует прилив жизненных и творческих сил. Но со временем алкоголь перестает ему помогать, приходит осознание собственной порочности и бесполезности. Поэт чувствует рядом с собой нечто темное и зловещее, которое заставляет его обращаться к порочным деяниям, во время «святого вдохновения». Злой дух уводит его в темный мир, готовит к смерти. Лирический герой готов смиренно принять сулящую ему смерть, именно поэтому, бунтуя против сложившейся системы и против бога, который заставил героя страдать, молит сатану предать его смерти. Его главным желанием становится вечный сон под деревом познания добра и зла, в знак того, что герою известно, что есть добро и зло. И вот, лирический герой в ожидании «зрелища», он настолько сильно хочет узнать, что же будет после смерти, что его переполняют эмоции. Однако когда поэт умер, ему обнажилась суровая правда: он не увидел того идеального, прекрасного мира, о котором мечтал, его «сердце не дивилось», и все же не теряя надежды герой ждал, когда же появится хоть что-то, но этого не свершилось.

Литература

1. Жук, М.И. История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века / М.И. Жук. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – С. 20-23.

2. Бодлер, Ш. Цветы зла: Стихотворения / Ш. Бодлер. – Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 448 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.

УДК 81'373.43
ГРНТИ 16.21.55

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПОЭМЕ В.В. МАЯКОВСКОГО «ФЛЕЙТА-ПОЗВОНОЧНИК»

AUTHORIAL NEOLOGISMS AS AN EXPRESSIVENESS MEAN IN V.V. MAYAKOVSKY'S POEM "THE BACKBONE FLUTE"

Таброско Валерия Андреевна

Научный руководитель: А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: неологизм, окказионализм, выразительность, язык В.В. Маяковского, «Флейта-позвоночник», лингвопоэтика

Key words: neologism, occasionalism, expressiveness, language of Vladimir Mayakovsky, «The Backbone Flute», linguopoetic

Аннотация. Статья посвящена выразительному потенциалу индивидуально-авторских неологизмов в ранней любовной поэме В.В. Маяковского «Флейта-позвоночник» (1915). Уточняется специфика функционирования словесных новообразований в художественном тексте лирико-драматической направленности. Объектом внимания становятся 26 лексем: анализируются их словообразовательные, семантические, функционально-прагматические особенности. Ключевыми в поэме оказываются глагольные окказионализмы, образованные путём префиксации. Посредством анализа функционирования индивидуально-авторских неологизмов уточняются некоторые особенности лингвопоэтики и идиостиля поэта.

Коммуникативное качество выразительности речи тесно связано с красноречием, эмоциональностью и экспрессивностью, желанием привлечь и задержать внимание реципиента, воздействовать на него эстетически. Вместе с тем любопытно, что в словаре русских синонимов рядом с *выразительностью* оказываются такие понятия, как *ясность, чёткость, определенность, отчётливость, светлость, прозрачность, внятность, экспрессия, рельефность, интенсивность* [1, с. 431]: как минимум, шесть из десяти синонимов прямо указывают не на красоту формы, а на точность смысла. Выразительная форма служит прежде всего средством достижения точности: идеально подобранная форма обеспечивает максимально адекватное и быстрое понимание содержания, при этом побуждает эстетически его воспринять

и эмоционально пережить. В выразительной речи нет места шаблонным, стёртым элементам – читатель вероятнее всего пройдёт «мимо» них, они не способны ни разбудить мысль, ни задеть чувство. При выразительной же форме читатель удивится, насколько точно автор сумел выразить суть вещей – так, что их смысл стал понятен и близок читателю, нашёл в нём эмоциональный отклик.

В этом контексте представляют интерес индивидуально-авторские элементы в художественной речи, основанные на неожиданных и точных ассоциативных связях, например, когнитивные метафоры или окказионализмы. В одном из современных исследований подчёркивается, что «“самовитое” слово реализует потенциальные возможности языка, проявляет коммуникативное намерение автора, создает основание для реализации продуктивного диалога в дискурсивном пространстве «автор – текст – читатель» [2, с. 33].

Одним из авторов, слог которых отличается наибольшей оригинальностью, безусловно, является В.В. Маяковский (1893–1930). Язык Маяковского легко идентифицируется, запоминается; он сам является объектом эстетического восприятия и переживания. Известно, что Маяковский много экспериментировал с графическим оформлением стихотворного текста, ритмом и фразовым ударением, членением предложения, пунктуацией, звукописью. Новаторство его индивидуально-авторского стиля носит комплексный характер.

Предметом настоящей работы является природа выразительности индивидуально-авторских неологизмов в поэме В.В. Маяковского «Флейта-позвоночник» (1915).

Поэма относится к ранней любовной лирике поэта, связана с его знакомством с Лилей Юрьевной Брик, замужней женщиной и музой всей жизни Маяковского. Поэма написана от первого лица, не имеет выраженной фабулы и посвящена демонстративному выражению боли лирического героя от неразделённой любви. В прологе поэмы прямо эксплицируется крайняя степень как драматизма, так и демонстративности интимного, гиперболического выворачивания души наизнанку: «Всё чаще думаю – / не поставит ли лучше / точку пули в своём конце. / Сегодня я / на всякий случай / даю прощальный концерт» [3, с. 43]. Данная концертная игра предполагается на собственном позвоночнике, и, так как позвоночник – основная часть осевого скелета человека, увечья в котором «могут привести не только к повреждению опорно-двигательного аппарата и к нарушению центральной нервной системы, которая отвечает за психологические и физиологические процессы, но и может являться проводником к параличу или привести к смерти человека» [4, с. 1], можно сделать вывод, что «играть на флейте-позвоночнике, значит отдавать всего себя чувствам,

приносить себя в жертву, испытывая боль, отчаяние, специально раздирать тело и вынимать душу, выставляя сердце на всеобщее обозрение» [4, с. 1]. Флейта-позвоночник – первая и главная индивидуально-авторская метафора поэмы, но текст изобилует множеством авторских метафор. С помощью авторских выразительных элементов и словотворчества Маяковский добивается истинной экспрессии, сочетания лиризма и драматизма, яркой образности.

Индивидуально-авторские неологизмы – неотъемлемый атрибут поэтики поэмы «Флейта-позвоночник». Методом сплошной выборки в её тексте выделено 26 окказиональных слов: *вымозжу, пекловых, спаленной, стёганье, одеялово, издымится, выгранивал, выхмурясь, вызарю, выжуют, вцелую, томлю, вылинял, выщетинившиеся, вызарилась, творись, лавь, вырылись, вымолоди, вызнакомь, выгромил, выкосилась, вызарила, вымечтал, вызолачивайтесь, весеньтесь*.

Данные лексемы являются окказионализмами, поскольку характеризуются такими признаками окказионализмов, как отсутствие в словарях, неузуальность, невозпроизводимость, «случайность», контекстуальность, индивидуально-авторская принадлежность.

По частеречной принадлежности индивидуально-авторские неологизмы поэмы «Флейта-позвоночник» распределяются следующим образом (в скобках указан способ словообразования).

1. Имя существительное (1 единица): *стёганье* (образовано суффиксальным способом от «стёганный»);

2. Имя прилагательное (3 единицы): *пекловых* (суффиксальным от «пекло»), *спаленной* (в значении «спальной», суффиксальным от «спальня»), *одеялово* (суффиксальным от «одеяло»);

3. Глагол и его формы (причастие, деепричастие) (22 единицы): *вымозжу* (форма гл. «вымозжить»: приставочно-суффиксальным от «мозг»), *издымится* (приставочным от «дымится»), *выгранивал* (суффиксальным от «выгранить»), *выхмурясь* (приставочным от «хмурясь»), *вызарю* (форма гл. «вызарить»: приставочно-суффиксальным от «заря»), *выжуют* (приставочным от «жуют»), *вцелую* (приставочным от «целую»), *томлю* (лакунарная в языке форма гл. «томить»), *вылинял* (приставочным от «линял»), *выщетинившиеся* (форма гл. «выщетиниться»: приставочно-суффиксально-постфиксальным от «щетина»), *вызарилась* (суффиксально-постфиксальным от формы гл. «вызарить»: приставочно-суффиксальным от «заря»), *творись* (постфиксальным от «творить», повелительное наклонение), *лавь* (нуль-суффиксальным от «лава», повелительное наклонение), *вырылись* (постфиксальным от «вырыли»), *вымолоди* (приставочным от «молодить», повелительное наклонение), *вызнакомь* (приставочным от «знакомить», повелительное наклонение), *выгромил* (приставочным от

«громил»), *выкосилась* (суффиксальным от «выкоситься»: приставочно-постфиксальным от «косить»), *вызарила* (форма гл. «вызарить»: приставочно-суффиксальным от «заря»), *вымечтал* (приставочным от «мечтать»), *вызолачивайтесь* (форма гл. «вызолачиваться»: приставочно-суффиксально-постфиксальным от «золото», повелительное наклонение), *весньтесь* (суффиксально-постфиксальным от «весна», повелительное наклонение).

Таким образом, среди окказионализмов поэмы заметно преобладают глаголы: в них выражаются бьющая через край энергия, динамизм, движение. Язык поэмы не просто характеризуется образностью, а выразительные картины быстро сменяют друг друга, будоража воображение читателя.

Окказиональные глаголы у Маяковского часто лежат в основе олицетворения. Например, душа олицетворяется, приобретает возможности человека: «...когда душа моя выселится, / выйдет на суд твой, / *выхмурясь* тупенько...» [3, с. 45]. При этом наглядный образ «выхмурившейся» души, безусловно, самый неожиданный и выразительный по сравнению с более стёртыми олицетворениями «душа выселится», «душа выйдет». В стихах «Но мне не до розовой мякоти, / которую столетия *выжуют*» [3, с. 46] столетия обретают «зубы», которыми они способны жевать, что в целом являет собой метафору того, что всему есть конец. Окружающие вещи, предметы наделяются энергией, способностью отражать, дублировать состояние лирического героя и настроение повествования: «От плача моего и хохота / морда комнаты *выкосилась* ужасом» [3, с. 50]. Окказионализм интенсифицирует содержательность и выразительность метафоры.

Создавая окказионализмы, автор использует разные способы деривации. Так, количество глаголов, образованных приставочным способом, равно 9, постфиксальным – 2, приставочно-суффиксальным – 4, приставочно-постфиксальным – 1, суффиксально-постфиксальным – 2, приставочно-суффиксально-постфиксальным – 2, нульсуффиксальным – 1, в одном случае окказиональный глагол заполняет грамматическую лакуну формы первого лица единственного числа настоящего времени.

Преобладает продуктивный в языке (узуальный) способ деривации глаголов посредством префиксации. Таким образом, для лингвопоэтики Маяковского особенно свойственна семантическая ёмкость начальной морфемы окказиональных лексем. При этом наиболее частотной оказывается глагольный префикс *вы-*.

В русском языке приставка *вы-* имеет следующие основные значения: 1) направление движения изнутри наружу (в сочетании с основами глаголов, обозначающих движение); 2) изъятие, удаление, извлечение

какой-либо части, куса предмета или одного предмета из другого (в сочетании с основами глаголов, обозначающих физическое действие); 3) полнота, завершенность и результативность действия; 4) достижение цели действия ; 5) полное удовлетворение действием, доведение его до нужной степени [5, с. 57]. Для лингвопоэтики Маяковского характерны 3-е, 4-е и особенно 5-е из указанных значений. Столь яркая склонность Маяковского к данному префиксу обусловлена её семантикой доведения до конца, до предела, передачей максимального выжимания энергии действия. Поэтому душа не просто нахмурится, а *выхмурится*, звери не просто оцетинившиеся, а *выщетинившиеся*, сердце предлагается не просто ознакомить, а *вызнакомить*. В целом окказиональные глаголы с приставкой *вы-* способствуют экспликации эмоционального накала как основного стержня данной бесфабульной поэмы.

Сравнение окказиональных слов с их узуальными аналогами (например, *вымозжу – размозжу, вызнакомь – ознакомь, выкосилась – перекосилась* и т.д.) делает очевидным выразительный потенциал лексических новообразований Маяковского. Окказиональные слова, употребленные в поэме с нетипичным для них аффиксом, в отличие от их словарных парадигм, становятся ключевыми точками концентрации авторской мысли и авторского самовыражения.

Окказионализмы поэмы «Флейта-позвоночник» не являются сложными для восприятия и понимания читателем. Их семантика легко восстанавливается, их коннотация легко ощущается. Лингвистическая причина данного факта заключается в том, что окказионализмы строятся по узуальным словообразовательным моделям. Аффиксы выбираются в соответствии с их типовыми значениями (*издымится, выгромил* и др.). При этом слова семантически ёмкие, акустически звучные, создают отчасти впечатление экономии речевых усилий, вносят элемент разговорности, живой и непринуждённой речи. Маяковский много экспериментирует со словом, но при этом «неологизмы для Маяковского не самоцель, а средство экономного, сжатого, острого выражения мысли и чувства» [6, с. 203].

Единичные окказионализмы в тексте поэмы выполняют номинативную функцию (частично это лексемы *пекловых, спаленной, стёганье, одеялово*). В основном же исследуемые слова реализуют экспрессивную функцию, в том числе все окказиональные глаголы. Отметим также эстетическую функцию окказионализмов Маяковского: они – важный элемент поэтики текста, который отличается ритмичностью, песенностью. Так, приставка *вы-* в русском языке имеет свойство оттягивать на себя ударение, вследствие чего соответствующие приставочные окказионализмы оказываются в сильных ритмических позици-

ях. Кроме этого, индивидуально-авторские неологизмы Маяковского заставляют эстетически восприимчивого читателя возвращаться к прочитанному, думая над тем, что же хотел сказать конкретным словом автор, почему искомое слово появилось в данном контексте: язык становится проводником к общему смыслу поэмы.

Метафора концерта на флейте-позвоночнике, возникающая в прологе поэмы, становится ключом не только к её содержанию, но и к её лингвопоэтике. Текст поэмы представляет яркий образец сочетания самовыражающей и воздействующей функций языка: концерт – это самовыражение, но он же предполагает наличие зрителей, что всегда актуализирует прагматический аспект. И самовыражение, и воздействие реализуются посредством выразительных средств языка. Одним из таких средств и становятся индивидуально-авторские неологизмы.

Индивидуально-авторские неологизмы точно и доступно передают авторскую экспрессию, максимизируют эмоции. Так как поэма «Флейта-позвоночник» – образец любовной лирики, новаторские эксперименты Маяковского с языком, в том числе на лексическом уровне, блокируют пошлость исчерпанных речевых штампов, утверждая свободу от стереотипов. Непринуждённость языка способствует преодолению дистанции между автором и читателем, делает близкими и понятными переживания лирического героя.

Литература

1. Абрамов, Н. А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н. А. Абрамов. – Москва : Русские словари, 1999. – 431 с.
2. Бабенко, Н. Г. Поэтические новообразования, мотивированные омонимами : функционально-семантический анализ / Н. Г. Бабенко, М. А. Стешенко // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 8. – С. 32–37.
3. Маяковский, В. В. Сочинения : В 2 т. / В. В. Маяковский. – Т. 2. – Москва : Правда, 1988. – 768 с .
4. Брюхова, Е. В. Средства художественной выразительности в поэме В. В. Маяковского «Флейта-позвоночник» / Е. В. Брюхова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 1–3.
5. Касиева, Э. М. Семантика глаголов с приставкой вы- // *Lingua – universum*. – 2006. – № 1. – С. 57–58.
6. Мирова, Н. Я. Жив ли Маяковский сегодня? / Н. Я. Мирова. – Москва : Возвращение, 2013. – 208 с.

**ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ»
В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»
И РОМАНА С. МОЭМА «ТЕАТР»)**

**SPECIAL ASPECTS OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT
“LOVE” IN ENGLISH LINGVOCULTURE (A CASE STUDY
OF THE DRAMA OF WILLIAM SHAKESPEARE
“ROMEO AND JULIETTE” AND OF THE NOVEL
OF SOMERSET MAUGHAM “THEATRE”)**

Халатян Алиса Арменовна

Научный руководитель: А. В. Курьянович, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультура; культура; концепт.

Key words: linguoculture; culture; concept.

Аннотация. В статье речь идет об особенностях вербализации концепта «любовь» в английской лингвокультуре. Данные особенности выявлены путем сопоставительного анализа лексического уровня художественных текстов английских писателей-классиков – В. Шекспира и С. Моэма. Выявлены наиболее частотно употребляемые лексические единицы, репрезентирующие концепт «любовь» в английской лингвокультуре.

Культура народа определяется языком, на котором данный народ говорит. Лексические единицы выступают своеобразным транслятором культурной информации, необходимой для понимания особенностей той или иной лингвокультуры – «части культуры народа, представляющей собой совокупность взаимосвязанных явлений культуры и явлений языка, отражённых в сознании отдельной личности» [1, с. 172].

Англия всегда считалась страной традиций, к которым англичане, будучи консерваторами, относятся особенно бережно [2]. В английской культуре основными особенностями поведения являются сдержанность, холодность, контролирование своих эмоций. Стиль общения англичан связан с их представлением о вежливости, который проявляется в сдержанных суждениях. Англичане другим представляются как люди довольно холодные и сдержанные, поскольку даже слова одобрений они высказывают в довольно «сухой» форме [3]. Эти черты английской культуры находят отражение в языковой практике носителей, в частности, в сфере художественной текстовой деятельности, включая произведения английских писателей-классиков.

В английской литературе одной из ключевых является тема *любви*. Концепт *любовь* – ведущий, занимающий центральное место в картине мира английских художников слова. В каждом произведении присутствует романтическое начало, проявляясь либо в самом сюжете, либо в характере героев. Если говорить о произведении, более всего пронизанном темой любви, то, конечно, следует в первую очередь назвать трагедию В. Шекспира «Ромео и Джульетта». Тема любви очень глубоко проработана автором, описывающим внутренний мир любящего человека как очень сложный и разносторонний. Любовь для Шекспира – живая и добрая сила, которая способна сподвигнуть человека на всё.

В романе С. Моэма «Театр» ключевым также является концепт *любовь*. Это любовь не только к противоположному полу, но и любовь к свободе, к молодости, к театру. «Любовь у У.С. Моэма многогранна, она включает в себя отчасти ненависть к своему партнеру, вместе с наслаждением приносит и страдание, она является результатом свободного выбора объекта и крайней от него зависимости» [4, с. 3].

В трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» тема любви является основным двигателем сюжета. Именно на осмыслении этого чувства построен весь роман. В мировоззрении автора любовь это губительная сила, которая способна управлять людьми, заставляет совершать безумные поступки, это та обжигающая сила, которая настигает героев. Об этом говорят следующие строчки из произведения: «*Что есть любовь? Безумье от угара / Игра огнём ведущая к пожару, / Воспламенившееся море слёз, / Раздумье необдуманности ради, / Смешенье яда и противоядия*» [5, с. 25]. В данном контексте автор показывает свое отношение к любви как к сложному и противоречивому чувству. При этом он использует ряд синонимов: *безумье от угара, игра огнём, море слез, смешенье яда и противоядия*.

Для подтверждения своих мыслей дадим пояснения значению отдельных слов и выражений, опираясь на толковый словарь С.И. Ожегова:

– «**Безумие**, -я, ср. 1. То же, что сумасшествие (устар.). 2. Безрассудство, полная утрата разумности в действиях, в поведении. Любить до безумия (очень сильно)» [6, с. 48], «**угар** – перен. Состояние крайнего возбуждения и помрачения чувств. В пьяном угаре» [там же, с. 821]. Словосочетание **безумье от угара** в контексте произведения осмысливается автором как пребывание в состоянии помутнения разума и возбуждённых эмоций. Человек в этом состоянии не способен думать и мыслить рационально, им движет только чувство любви;

– «**Игра** -ы, мн. игры, игр, играм, ж.1. см. играть. 2. Занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования. Шахматная и.

Спортивные игры. Азартные игры. Опасная и. (перен.: о рискованном предприятии)» [там же, с. 238], «**Огнём** – огня, м. 1. Горящие светящиеся газы высокой температуры, пламя. Сгореть в огне. Бояться кого-чего-н. как огня (очень сильно). Бежать как от огня (очень быстро). В о. и в воду пойдет за кого-н. (готов на все ради кого-н.; разг.)» [там же, с. 442]. Словосочетание **игра огнём** употреблено автором в переносном значении и выражено таким тропом как сравнение, поскольку автор сравнивает любовь с игрой огнём. Для него любовь представляет такую же опасную, обжигающую силу, которая способна испепелить человека;

– «**Море** -я, мн. -я, -ей, ср. 1. Часть океана – большое водное пространство с горько-солёной водой. Плыть морем. По морю и по морю. За морем (в заморских странах; устар.). 2. перен; кого-чего. Большое количество кого-чего-н. (высок.). М. огней. М. слов. М. людей» [там же, с. 363], «**Слеза**, -ы, мн. ч. слёзы, слёз, ~м, ж. 1. мн. ч. Прозрачная солоноватая жидкость, выделяемая слёзными железами. Текут слёзы. Плакать горькими слезами. Залиться слезами (горько заплакать; разг.)» [там же, с. 727]. Словосочетание **море слёз** можно отнести к такому тропу как метафора, автор намеренно его использует с целью усиления выразительности и подчеркивания сказанной мысли. Море слёз – это выражение, которое означает много плакать, проливать много горьких слёз, для автора связано с любовью, ведь это воспламенившееся море слёз, способное причинять боль и страдания, она доводит людей до состояния безумия;

– «**Яд** – злоба и ехидство, язвительность Сколько яду в его словах! яд вещество вызывающее отравление Смертельный яд. Змеиный яд.; никотин – яд. Дать яду кому-н. (отравить). Яд сомнений (перен.)» [там же, с. 913], «**Противоядие** – 1. Лекарственное средство, обезвреживающее яд или ослабляющее его действие. 2. перен. То, что противодействует вредному влиянию, злу (книжн.)» [там же, с. 623]. Автор сравнивает любовь одновременно с ядом и с противоядием, с их слиянием. Использование данной антитезы автором говорит о том, что в его понимании любовь это противоречивое чувство;

– автор понимает всю силу и величие любви, знает, что невозможно ей сопротивляться, поскольку она всегда достигает победы и заставляет покориться, это можно проследить в следующих строчках: «Я ранен так, что крылья не несут. / **Под бременем любви я подгибаюсь**» [5, с. 96]. «**Бремя** -мени, ср. 1. Тяжелая ноша (стар.). 2. Нечто тяжкое, трудное, тяжесть (книжн.). Взять на себя непосильное б.» [6, с. 64]. В понимании автора любовь является тяжелой ношей, непосильной каждому человеку. Она способна настолько ранить человека, сломить его так, что человек не в силах будет устоять. Любовь осмыс-

ляется как нечто тяжкое, трудное. Это чувство не знает преград, оно способно, на всё, это видно из содержания следующих строчек: «*Меня перенесла сюда любовь, Её не останавливают стены*» [5, с. 49].

Таким образом, любовь, в интерпретации Шекспира, – великая сила, способная управлять судьбами людей, распоряжаться их жизнями. Любовь невозможно преодолеть, она безрассудна и не терпит поражения, требует от человека полной отдачи и решимости, завладевает его разумом и чувствами. Автор одновременно считает любовь спасительной и губительной силой, это чувство полное противоречивостей, оно не может быть статичным.

В романе С. Моэма «Театр» тема любви является ключевой, весь роман пронизан этим чувством. В сознании автора любовь является страстной, всепоглощающей силой. Любовь способна накрыть мощным потоком, затуманить чувства и разум. Это чувство способно причинять боль и страдания, оно может пленить человека, но вместе с тем это единственное ради чего стоит жить: «*И поразил ее любовью, как смертельной / Болезнью*» [7, с. 105].

Для подтверждения своих мыслей дадим пояснения значению отдельных и выражений, опираясь на толковый словарь С.И. Ожегова:

– «**Смертельный**, -ая, ое; -лен, -льна. 1. см. смерть. 2. Приводящий к смерти, Смертельная рана. 3. Крайне ожесточённый, такой, к-рый ведёт к полному поражению (высок.)» [6, с. 733], «**Болезнь** -и, ж. Расстройство здоровья, нарушение деятельности организма. Болезни роста (перен.: трудности, возникающие при становлении, освоении чего-н. нового)» [там же, с. 60]. Используя данное выражение, автор подчёркивает, что для него любовь является непобедимой силой, такой, как смерть. Человек находится полностью во власти своих чувств и не способен им сопротивляться. Любовь полностью охватывает его и заставляет подчиниться.

Рассмотрим контекст: «*Любовь – это боль и мука, стыд, восторг, рай и ад, чувство, что ты живешь в сто раз напряженной, чем обычно, и невыразимая тоска, свобода и рабство, умиротворение и тревога*» [7, с. 342]. В данном контексте автор раскрывает свое отношение к любви, используя ряд следующих синонимов: *боль и мука, стыд, восторг, рай и ад, тоска, свобода и рабство, умиротворение и тревога*.

Подтвердим сказанное данными словаря: «**боль** -и, ж. 1. ед. Ощущение страдания. Физическая б. Душевная б. 2. мн. Приступ физического страдания. Начались боли. Знакомо до боли (разг.) – очень близко, хорошо знакомо» [6, с. 60], «**Мука** – сильное физическое или нравственное страдание М. голода. М. одиночества. М. творчества. Хождение по мукам (ряд тяжелых жизненных испытаний). Не жизнь,

а м.» [там же, с. 367)], «**Рай** – В религиозных представлениях: место, где души умерших праведников пребывают в вечном блаженстве. Как в раю (очень хорошо)» [там же, с. 654], «**Ад** – злоба и ехидство, язвительность Сколько яду в его словах! яд вещество вызывающее отравление Смертельный яд. Змеиный яд. ;никотин – яд. Дать яду кому-н. (отравить). Яд сомнений (перен.)» [там же, с. 26].

Используя ряд данных синонимов, автор указывает на противоречивые стороны этого чувства. С одной стороны, он воспринимает любовь как чувство, приносящее боль и страдания, заставляющее испытывать лишь тяжелые муки, а с другой стороны, – это чувство сравнивает с восторгом, пребыванием в раю. Испытывая это чувство человек находится в вечном напряжении, пребывая в различных эмоциональных состояниях: «**Тоска** -и, ж. 1. Душевная тревога, уныние. Наводить тоску на кого-н. Т. берет. Т. в глазах, во взгляде у кого-н. Т. по родине. 2. Скука, а также (разг.) что-н. очень скучное, неинтересное» [там же, с. 803], «**Свобода** -ы, х. 1. В философии: возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества. С. воли» [там же, с. 702], «**Рабство** -а, [ср. род] 1. Состояние, положение раба. Обратить в р. кого-н. (сделать рабом, рабами). 2. перен. Состояние полной зависимости, подчиненности. В рабстве у своего чувства. Духовное» [там же, с. 636], «**Умиротворение** -рю, оришь; оренный (-ен, оена); сов., кого-что. Привести к миру, успокоить. Умиротворить враждующих. II несов. умиротворять, -яю, -яешь. II суц умиротворение, -я» [там же, с. 830], «**Тревога** – беспокойство, волнение (обычно в ожидании опасности или чего-нибудь неизвестного) Охватила т. Быть в тревоге. Постоянная т. за детей. тревога шум, переполох, суматоха. В доме поднялась т.» [там же, с. 807].

Использование данных синонимов говорит о том, что любовь – это чувство, заставляющее находиться в вечном поиске смысла жизни. Под натиском этого чувства человек ощущает одновременно слияние различных чувств. Такие противопоставленные чувства характеризуют страстную, всепоглощающую любовь.

В рассматриваемых произведениях – трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» и романе С. Мозма «Театр» – ключевым является концепт «любовь». Для У. Шекспира любовь – это прекрасное чувство, сводящее влюблённых с ума, заставляющее подчиниться себе. Она настолько велика, что автор не может описать данное чувство одним словом, он использует ряд противоречий, антитез, чтобы в полностью отобразить насколько динамично это чувство. Концептуализируя данное представление о любви и делая вывод о лексических средствах его презентации, можно утверждать: ключевыми словами, выражающими понимание Шекспиром чувства любви, выступают такие лексемы, как

безумие, угар, бремя, яд, противоядие. Рассматривая концепт «любовь» с точки зрения средств его лексической репрезентации в картине мира С. Моэма, можно сделать вывод, что любовь для этого автора – чувство очень глубокое и настолько же сложное. Это комплекс противоречивых эмоций и чувств. Ключевыми лексемами, выражающими такое понимание любви, у Моэма выступают следующие: *смертельная болезнь, мука, рабство, стыд – восторг, рай – ад, свобода – рабство.* В целом концепт «любовь» является важной составляющей в английской лингвокультуре.

Литература

1. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность личности / Л.А. Городецкая. – Москва: МАКС Пресс, 2007. – 224 с.
2. Полякова, Г.М. Дресс-код как культурный маркер английской лингвокультуры / Г.М. Полякова // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2014. – № 2 (6). – С. 78-80.
3. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. кол.: В. В. Красных, А. И. Изотов, В. Г. Кульпина. – Москва: МАКС Пресс, 2009. – 100 с.
4. Балацкая, Л.С. Концепт ЛЮБОВЬ в произведениях С. Моэма / Л.С. Балацкая, Н.Г. Склярова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1237/14216> (дата обращения: 07.03.2017).
5. Шекспир, У. Трагедии: Пер. с англ.; Пер. Б.Л. Пастернак, А. Аникст, М.М. Морозов / У. Шекспир. – Ленинград: Худ.лит., 1983. – 384 с.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва: Русский язык, 1972. – 847 с.
7. Моэм, У.С. Собрание сочинений. В 5 т. Т. 1. / Пер. с англ. / У.С. Моэм. – Москва: Художественная литература, 1991. – 871 с.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

УДК 372.881
ГРНТИ 14.25.09

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

INTERACTIVE DICTIONARIES AS MEANS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Гоняева Алена Ивановна, Чигинцева Виктория Викторовна

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интерактивный словарь, веб-ресурсы, Интернет-портал, словарь «нулевого уровня», словарь «первого уровня», «второго уровня», интерактивных словарь «третьего уровня».

Key words: online dictionary, web resources, the Internet portal Dictionary «zero level» dictionary, «first-level», «second level», an interactive dictionary of the «third level».

Аннотация. С развитием компьютеризации в лексикографии появилась новая отрасль – электронная лексикография, занимающаяся созданием электронных словарей, которые сочетают большой объем с удобством пользования. В настоящее время электронная лексикография уделяет большое внимание созданию интерактивных словарей. Под интерактивными словарями мы понимаем такой тип словарей, в котором пользователи активно взаимодействуют как с самими словарными статьями, добавляя, редактируя словарные статьи, так и между собой, дискутируя по поводу отбора лексем в том или ином словаре. Статья раскрывает характеристики основных наиболее востребованных интерактивных словарей на уроках русского языка.

Проблемами интерактивных словарей в разное время занимались такие исследователи, как Д.А. Дубровская, И.И. Заваруева, В. Манак, А. Манак, К. Сеница, Е.И. Роголёва, Б.Н. Селин, И.А. Селина и др. В своем исследовании мы поддерживаем точку зрения таких ученых,

как Д.А. Дубровская, И.В. Нечаева, И.И. Заваруева, В.А. Широков и др., которые ассоциируют понятие «интерактивный словарь» как словарь лексикографического издания, созданное и функционирующее в Интернет-пространстве. За счет большого количества пользователей Интернета словарь постоянно пополняется.

На основе собственного опыта педагогической деятельности можно сказать, что интерактивный словарь – словарь, обладающий признаками диалогового действия, т.е. любой пользователь словаря может добавлять словарные статьи, делать уточняющие пометы, создавать гиперссылки на другие языковые ресурсы, необходимые для описания определенной дефиниции.

Несмотря на имеющиеся источники по истории вопроса, можно утверждать, что проблема обоснования педагогических условий для использования интерактивных словарей в процессе обучения на уроках русского языка недостаточно исследована.

В настоящее время большой популярностью пользуются интерактивные словари, расположенные на площадках тематических порталов сети Интернет. «Тематический портал – это огромный веб-ресурс, с множеством различных сервисов» [1]. Так как слово «интерактивный» обозначает диалоговый или взаимодействующий. То есть, интерактивные сервисы – веб-ресурсы, где взаимодействие строится с посетителями тематического Интернет-портала. Взаимодействие с пользователями может происходить в различных форматах: форум, голосование, опросы, семинары и т.д. На тематических порталах, посвящённых образованию, есть интерактивная услуга «удалённое обучение» [там же], посредством которой можно посещать образовательные курсы и пользоваться образовательным контентом, в том числе и разными типами словарей, не выходя за пространство своей комнаты. Так, например, создаётся эффект полного присутствия в учебной комнате и прямого общения с преподавателем.

С опорой на собственную практику, систематизировали знание об интерактивных словарях и выделили следующие их типы: словарь «нулевого уровня», словарь «первого уровня» и «второго уровня», интерактивных словарь «третьего уровня».

Интерактивным словарем «нулевого уровня» пользуется человек массового сознания, необходимость которого заключается лишь с наличием возможности прослушать нужное слово (фонетическая функция). По сравнению с «нулевым уровнем», функционал интерактивного словаря «первого уровня» заключается в выборе нужной словарной статьи для проверки написания слов (орфографическая функция). Словарь – интерактив «второго уровня» подразумевает предоставление пользователю возможности взаимодействия с транслируемой программой:

«при нажатии определенной кнопки пользователь получает доступ к особому меню, где в развлекательной, познавательной или обучающей форме подана интересная информация, дополняющая сюжет словарной статьи» [2]. Кроме того, такие словари являются электронным приложением, легко устанавливаемым на любой современный гаджет. Таким образом, при наличии подобного приложения можно написать прямо с телефона письмо-рекомендацию или письмо-отзыв о словарной статье. Этот отзыв мгновенно дойдет до разработчиков словаря. Интерактивным словарем «третьего уровня» можно назвать смежный словарь, который представляет словарные статьи не только по одному разделу русского языка, а совмещает в себе несколько разделов: например, орфография, морфемика, лексика, словообразование. Кроме того, здесь же существуют гиперссылки для перехода к синонимам, антонимам и т.д. Эта технология создания интерактивного словаря пользуется большим успехом у современного школьника, поскольку ему не нужно вводить одни и те же данные в разные разделы словаря, ученик вводит один раз слово, а ему выходят перечень словарных статей, из которых школьник выбирает необходимую.

Таким образом, работа с интерактивными словарями представляет собой современную инновационную форму взаимодействия на уроке.

На основе собственного педагогического опыта можно сделать вывод, что наиболее востребованными интерактивными словарями можно считать Словари.ру, Словари21века, Грамота.ру.

1) Словари.ру (<http://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>)

Преимущества данного сайта огромны как для обучающихся средней основной школы, так и для выпускников школ и абитуриентов. Ведь на нем возможен одновременный поиск по сотням тысяч словарных статей во всех представленных словарях (например, Словарь Даля под ред. Бодуэна де Куртенэ, толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой (МАС), словарь синонимов и сходных по смыслу выражений Н. Абрамова и многих других словарей), при чем, есть возможность задать запрос в современном написании и получить результат словарной статьи в её оригинальном написании (например, толковый словарь В. И. Даля под редакцией И. А. Бодуэна де Куртенэ). Также здесь присутствует функция поиска сложных запросов с использованием масок и логических операторов. Результаты поиска отображаются в графическом режиме, и если вы не нашли нужной информации, то на вопросы любой сложности ответят профессиональные лингвисты из «Службы русского языка», которые отслеживают каждую словарную статью. Как отмечают учителя, данный сайт является незаменимым в работе педагога, так как содержит несколько томов русской грамма-

тики, более десяти томов библиографических материалов, при этом вся информация постоянно обновляется и происходит пополнение словарных баз данных и справочных материалов по русскому языку. Так же на данном сайте существует возможность формирования поисковых запросов в библиотеке справочной литературы, что является крайне удобным фактом.

2) Словари21века (<http://www.slovari21.ru/>)

«Словари XXI века» – проект №1 в России в сфере разработки и издания современных фундаментальных, базовых и школьных словарей русского языка. Программа проекта формируется объединенным научно-редакционным советом издательства «АСТ-Пресс» и Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (председатель совета – академик А.М. Молдован) [6]. Как отмечают респонденты, в основе каждого словаря лежат фундаментальные исследования, основные достижения современной лексикографии, а, как указано на сайте, все издания проходят обязательную экспертизу РАН, что является немаловажным.

Как отмечают педагоги, данные школьные словари для 1–11 классов содержат дидактический и иллюстративный материал и являются универсальными учебными пособиями, разработанными в соответствии с положениями ФГОС.

3) Грамота.ру (<http://gramota.ru/slovari/>)

Сайт содержит множество разделов, основными из которых являются: «Правила русской орфографии и пунктуации»; «Письмовник: культура письменной речи»; «Справочник по пунктуации»; «Словарь трудностей»; «Непростые слова»; Словарь улиц Москвы»; «Справочник по фразеологии»; «Латинско-русский словарь»; «Мифология Древнего Рима»; «Словарь православной церковной лексики»; «Аудиословарь «Русский устный»»; «Аудиословарь «Говорим правильно». Как видим, кроме основных словарей, на сайте Грамота.ру присутствует множество справочной литературы, включая аудио и медиа файлы. Также, как отмечают школьники, на данном сайте есть проверка слова в он-лайн режиме, причем во всех перечисленных словарях одновременно, что является не менее важным для современных обучающихся.

Таким образом, отразив преимущества каждого сайта словарей, можно сделать вывод, что именно они являются самими доступными и часто употребляемыми интерактивными словарями среди современных школьников и педагогов. На каждом сайте присутствует огромное множество видов словарей он-лайн проверкой правильности написания слов. Каждый сайт сопровождается дополнительной справочной литературой. А большинство обладает и функцией консультации у лингвиста-филолога, что, несомненно, на наш взгляд является одним из важнейших «плюсов» данных сайтов.

Литература

1. Интерактивные сервисы на тематических порталах [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://site-piter.ru/information/interactive_services_thematic_portals/ (дата обращения: 20.10.2016 г.)
2. Телевидение и радиовещание [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://broadcasting.ru/articles2/reviews/interaktivnie-servisi-kak-katalizator-cifrovogo-veshaniya/> (дата обращения: 20.10.2016 г.)
3. Словари.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> (дата обращения: 05.02.2017 г.)
4. Словари21века [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.slovari21.ru/> (дата обращения: 05.02.2017 г.)
5. Грамота.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://gramota.ru/slovari/> (дата обращения: 05.02.2017 г.)

УДК 81'366.543

ГРНТИ 16.31.51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДАТЕЛЬНОМУ ПАДЕЖУ В ЗНАЧЕНИИ «ДВИЖЕНИЕ ПО ПОВЕРХНОСТИ»

THE USE OF AUTHENTIC SONG MATERIAL AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN LEARNING THE DATIVE CASE TO MEAN “MOVEMENT ALONG THE SURFACE”

Ли Цзин

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дательный падеж, песня, аутентичный текст.

Key words: Russian as a foreign language, Dative Case, song, authentic text.

Аннотация. Статья посвящена проблеме лингвометодической эффективности и возможным путям использования аутентичных песен при обучении грамматике русского языка как иностранного на примере одного из косвенных падежей. Осуществлена подборка разнотипных русских песен, актуальных при освоении значения «движение по поверхности» дательного падежа. Предлагается набор примерных учебных заданий, основанных на работе с песней как аутентичным текстом.

Русская грамматика традиционно сложна для иностранцев, изучающих русский язык. В то же время место и роль грамматики в обучении являются одним из наиболее дискуссионных вопросов методики обучения РКИ: запоминание многочисленных парадигм и акцентиро-

вание на грамматических ошибках не должно препятствовать формированию и развитию собственно речевых навыков.

Основной коммуникативной единицей является текст. Как отмечает Н. Н. Клеменцова, «текст превращается в уникальную дидактическую единицу в обучении иностранному языку, а работа с ним – в один из эффективных путей достижения главной цели обучения – формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых» [1, с. 208]. Тексты, привлекаемые в учебном процессе, делятся на аутентичные и учебные. Аутентичные тексты – это тексты, созданные носителями языка для носителей языка, то есть «подлинные», «настоящие», отражающие естественную, живую коммуникацию. Их ценность заключается как в отражении живой речи и лингвострановедческом потенциале, так и в демонстрации функционирования всех языковых единиц в аутентичном контексте.

В частности, аутентичные тексты дают примеры функционирования в русской речи различных грамматических форм и конструкций. В таких текстах «грамматика выступает только во взаимодействии с лексикой, словообразованием, просодикой в едином речевом процессе» [2, с. 58]. Грамматическая аутентичность связывается «с использованием в устной и письменной речи свойственных для данного языка грамматических структур» [2, с. 60].

В настоящей работе рассматривается вопрос использования аутентичных песенных текстов при обучении предложно-падежной системе русского языка (на примере одного из косвенных падежей). Русские падежи неизменно вызывают проблемы у иностранцев – в частности, многие китайские студенты назовут их самой большой трудностью в русской грамматике: развитая система словоизменения особенно не проста для носителей аналитических языков.

Песня как средство обучения сохраняет все преимущества аутентичного текста: способствует познанию культуры страны изучаемого языка, показывает реальное употребление и ситуативную адекватность лексики и грамматики в речи, содержит ярко выраженные жанровые и стилистические языковые приметы. Вместе с тем, песня имеет и ряд преимуществ по сравнению с другими аутентичными текстами. Так, текст, положенный на музыку легче запоминается, соответственно, добиться речевой автоматизации использования определённых конструкций удобно с использованием именно песенных текстов. Песня вызывает эмоциональное переживание, способствует интересу и мотивации, а также эмоциональной разрядке и комфортной образовательной среде. Песня позволяет совершенствовать слухо-произносительные навыки. Являясь жанром художественного стиля, песня демонстрирует выразительные возможности языка. Наконец, песня –

удобный материал для комплексного развития четырёх видов речевой деятельности.

Рассмотрим некоторые возможности использования песенного материала при обучении иностранцев дательному падежу. Иностранцу особенно важно понять значение того или иного падежа. Дательный падеж используется в конструкциях со значениями адресата, возраста, движения по поверхности, направления как цели, средства передачи информации и другими, а также в ряде безличных конструкций. Остановимся на одном из этих значений, а именно – «движение по поверхности».

Мы осуществили подборку некоторых известных русских песен, тексты которых включают конструкции с дательным падежом в значении «движение по поверхности». Их можно классифицировать следующим образом.

1. Детские песни («Вместе весело шагать по просторам...», «Большой секрет для маленькой компании», «Топ, топ, топает малыш...», «Хорошо бродить по свету...», «Ничего на свете лучше нету...», «Если долго, долго, долго...», «Мишка косолапый по лесу идёт...», «По тропинкам, по снегам, по лесным лужайкам...», «Дождик босиком по земле прошёл...», «По дороге с облаками («Дорога, дорога...»)», «Ёжик резиновый», «Пусть бегут неуклюже...», «Песенка мамонтёнка», «Облака, белогривые лошадки...»).

2. Народные песни и стилизованные под народные («Вдоль по Питерской...», «По Дону гуляет казак молодой», «Вдоль по улице метелица метёт...», «Крапива, лебеда по дорожке стелется...», «По морям, по волнам...», «Шёл отряд по берегу...», «По тропинке, снежком запырошенной...», «По диким степям Забайкалья...», «По берлинской мостовой...»).

3. Песни на стихи поэтов-классиков («Я по первому снегу бреду...», «Мело, мело по всей земле...», «По улице моей который год...», «Песенка о полуночном троллейбусе»).

4. Песни советского периода, отражающие советскую атмосферу («По Ангаре», «Я по свету немало хаживал...», «По полю танки грохотали...», «По волне моей памяти...», «По долинам и по взгорьям...», «Идёт солдат по городу...», «А я иду шагаю по Москве...», «Песни у людей разные...», «Журавль по небу летит...»).

5. Эстрадные песни («Конь», «К единственному, нежному...», «Детство», «Королева красоты», «По горам, по лесам, по просёлочкам...», «Прогулки по воде», «Сказочная тайга», «Дождь», «Я иду по бездорожью...», «В небе тают облака, по земле бежит река...», «День через день работа догоняет меня...», «Первый снег, первый дождь. По

весеннему Арбату...», «Я шагаю по проспекту по ночному городу...», «По камушкам», «По зимнему снегу...», «Мёртвые звёзды»).

Каждая группа песен имеет свои методические преимущества. Детские песни содержат простую лексику и несложные грамматические конструкции, не вызывают больших сложностей для понимания как на уровне языка, так и на уровне предмета, включают частые текстовые повторы, посвящены универсальным темам, характеризуются ярко выраженной интонационной чёткостью, создают весёлую, позитивную атмосферу на занятии. Народные песни представляют богатый материал для знакомства с русской народной культурой, содержат больше всего повторов на уровнях лексики, отдельных конструкций и целостных строф, часто имеют медленный темп. Песни на стихи поэтов-классиков представляют образцы высокой поэзии, показывают эстетические возможности слова, часто глубоко лиричны и вызывают отклик у слушателей. Песни советского периода передают дух недавнего периода в истории России, очень известны в самой России, имеют лёгкие для запоминания стихи, разнотипны по темпу, настроению. Современные эстрадные песни актуальны для молодёжной аудитории, к которой относятся студенты, знакомят с массовой музыкальной культурой; в текстах рок-песен «широко представлена разговорная речь, в них часто используется молодёжный сленг, более того, в ряде случаев сами песни являются источником этого сленга» [3, с. 4–5].

Отмечая лингвометодический потенциал песен, содержащих конструкцию предлога *по* с именными частями речи в дательном падеже в значении «движение по поверхности», обратим также внимание на следующее.

В этих песнях встречается много известных русских топонимов – Волга, Ангара, Арбат, Москва, Дон, Забайкалье, Питерская, Тверская, тайга и других – что удобно для сопроводительных заданий по лингвострановедению, повышает интерес и мотивацию к изучению русского языка и культуры.

Песни ярко отражают национальные ценности, среди которых – дружба (движение, прогулки, путешествия осуществляются часто вместе, на чём и сделан акцент в песне), любовь к родине и природе (отсюда частотная лексика: берёзка, рошица, дождик, реки, горы, снег, лужайка, облака, море, тропинка, лес, земля и т.п.). Также они формируют некоторое представление об особенностях национального характера, в частности, знаменитой любви русского человека к воле, раздолью, простору, что связано с темой дороги.

Данные песни могут уместно привлекаться для изучения глаголов движения – как на лексическом уровне (в перечисленных песнях представлены глаголы *шагать*, *топать*, *бродить*, *ехать*, *бежать*,

идти, прискакать, спешишь, пройти, вести, плыть, прилететь, бежать, уходить, поднести, мчаться, приходиться, тащить, гулять, поехать, тащиться, подходить, уплывать, хаживать, нести, вылезать, полететь, поплыть, проплывать, выйти, пойти, войти, убежать, пролетать, протекать, кружиться, попрыгать, возвращаться, догонять), так и на грамматическом. Песенные тексты помогут понять особенности функционирования видо-временных значений употреблённых глагольных лексем, значения глагольных приставок.

При обучении непосредственно дательному падежу песня способствует как осмыслению функционирования падежного значения в целом и пониманию грамматического значения искомой конструкции, так и автоматизации правильных предлога и флексий. В подобранных песнях представлены конструкции предлога *по* с существительными всех родов (например, *по улице, по городу, по полю*); с существительными единственного и множественного числа (*по тропинке – по тропинкам*); с существительными с твёрдой и мягкой основой (*по снегам – по морям*). Представлены также имена прилагательные разных родов и чисел и с разными основами (*по Питерской, по зимнему, по лесным*), местоимения (*по моей, по нашему*), союзное слово «который» (*по которому*). Песни содержат образцы устойчивых словосочетаний *по белу свету, по синему морю*. Внимание иностранных студентов также необходимо обратить на стилистическую способность предлога в поэтической и разговорной речи оттягивать на себя ударение: *по небу, по лесу*.

Ниже приведён примерный перечень вопросов и заданий к работе с песенным текстом на занятии по русскому языку как иностранному на примере песни «Детство» («Детство, детство, ты куда бежишь...»), музыка и слова Ю. Шатунова).

1) Прослушать песню. Сформулировать одним предложением её основную мысль: о чём она?

2) Прослушать повторно припев, записать его на слух.

3) Прочитать вслух распечатанный текст песни, проверить правильность выполнения предыдущего задания.

4) Есть ли в тексте незнакомые слова? Если да, попробовать определить их значения по контексту.

5) Объяснить одноклассникам значения слов *наиграться, коса, самокат, искоса, забияка, мчаться*, используя любой способ семантизации, кроме перевода.

6) Найти в тексте конструкции со значением «движение по поверхности», прокомментировать их грамматическую форму.

7) Придумать не менее трёх предложений по схеме «Кто? + С кем? + глагол движения + по + прилагательное + существительное».

8) Придумать как можно больше словосочетаний с глаголом *гулять* и предлогом *по* (гулять по + чему?).

9) В каком (каких) из вариантов актуализируется значение «движение по поверхности»?

а) Вчерашних приключений хватило по уши.

б) Вчера дети вместе ходили к соседям.

в) По небу плывут облака.

г) Они где-то ходят по сей день.

д) Пианист ударил по клавишам.

е) Мы перешли на другую сторону улицы.

ж) Смотри по сторонам.

з) Проведи кистью по бумаге.

10) Составить и записать предложения с сочетаниями *по крышам, по реке, по коридору, по стенам, по руке, по лесу*, актуализируя значение «движение по поверхности».

11) Переформулировать значение предложения «*И нет нам дела больше ни о чём*» посредством синонимичной конструкции.

12) вспомните, чем Вы любите заниматься в детстве. Расскажите в группе.

13) Подобрать к песне «Детство» видеоряд.

14) вспомнить близкие по содержанию песни на родном языке. Написать небольшое эссе об универсальном и национально-специфичном в содержании песни «Детство».

Представленный перечень упражнений включает в себя как языковые, так и речевые задания. На примере песни «Детство» показано, как работа с аутентичным песенным текстом позволяет развивать на занятии четыре вида речевой деятельности – аудирование, чтение, говорение и письмо. При этом программный грамматический материал органично вплетается в комплексную работу по формированию языковой, речевой и лингвокультурной компетенций вторичной языковой личности.

Литература

1. Клеменцова, Н. Н. Текст в обучении иностранному языку / Н. Н. Клеменцова // Вестник МГИМО Университета. – 2012. – № 5 (26) – С. 204-209.
2. Новолодская, Н. С. Значение аутентичного текста в процессе обучения иностранному языку / Н. С. Новолодская // Достижения вузовской науки. – 2013. – № 3. – С. 57-61.
3. Горбенко, В. Д. Рок-песни на уроках РКИ / В. Д. Горбенко, М. Ю. Доценко, И. Р. Куралева // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 5 (228). – С. 4-20.

УДК 372.881.161.1
ГРНТИ 16.21.27

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL ISSUES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Ян Линь

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения, инновации в образовании, медиа-урок, языковые нормы

Key words: Russian as a foreign language, teaching methodology, innovations in education, media lesson, language norms

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению совокупности актуальных требований к процессу обучения русскому языку как иностранному (требования к педагогу, обучающемуся, содержанию и процессу), рассмотренных в контексте лингвокультурологического похода.

Современное общество развивается достаточно динамично и одно из направлений развития – это развитие международных связей, в рамках которых значительное внимание уделяется изучению иностранных языков, что предъявляет новые требования обучению языку как иностранному. Данное направление – обучение иностранному языку – это не просто освоение лексики и языковых норм изучаемого языка, в процессе выстраивания системы обучения важно учитывать и национально-культурный компонент народа – носителя языка, что позволит не только усвоить лингвистические сведения, но и познать национальный характер, традиции, мораль, обычаи иного народа, систему его норм и ценностей [1], получивших отражение в языке и языковых нормах. Как пишет С.М. Петрова, «русский язык как иностранный (РКИ) в качестве филологической дисциплины представляет собой активно развивающееся направление науки о русском языке, рассматривающее язык как средство общения и имеющее в качестве научного инструмента познания функционально-коммуникативную лингводидактическую модель русского языка. РКИ активно использует результаты, полученные в области компаративистики, функциональной лингвистики, лингвистической семантики, прагматики, лингвокультурологии и др. наук, способствующие дальнейшему процессу

познания языка в его коммуникативной функции и совершенствовании пути овладения русским языком носителями других языков» [2, с. 99].

В течение всего периода обучения русскому языку как иностранному значительное внимание уделялось также проблемам социальной и психологической адаптации обучающихся к новой культуре, новым привычкам, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе. Как правило, у большинства обучающихся, которые изучают иностранные языки, в сознании сосуществуют системы двух языков. При этом закономерности русского языка иностранными обучающимися воспринимаются через призму родного, а в контексте данного процесса явления родного языка переносятся в присваиваемую русскую речь, что часто к ошибкам.

В данном случае главная задача в процессе обучения русскому языку как иностранному (думаем, что аналогичные проблемы стоят и при обучении любого иностранного языка) состоит в преодолении отрицательного влияния родного языка на процесс присвоения системы иностранного языка, то есть ученикам необходимо сформировать в процессе обучения не только навыки коммуникации на изучаемом языке, но и образ мышления, присвоить культурные и эстетические особенности носителей языка и культуры. Интерес в данном контексте – это самый лучший учитель, а значит, в процессе обучения русскому языку как иностранному можно и нужно использовать различные формы активизации и поддержания учебного интереса (наглядные, словесные, ролевые игры, разнообразные виды карточек как для индивидуальной работы, так и для групповой, раздаточный материал и предметные картинки, загадки, ребусы, игрушки), способствуя развитию мотивации учеников принимать участие в различных образовательных мероприятиях, что особенно актуально и результативно в случае, когда идет речь об изучении русского языка иностранными гражданами с иной (авторитарной, в том числе) системой обучения. Используя выделенные выше формы и методы обучения, педагог не только повышает интерес к изучению русского языка у обучающихся, но и укрепляет уровень владения изучаемым языком, формирует навыки и компетенции в его практическом применении, умений в проектной деятельности. Именно проектная деятельность, описанная Е.С. Полатом как «комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности» [3], позволяет выстроить по сути интерактивную образовательную среду, обеспечивающую в значительной мере успех в присвоении изучаемых языка и культуры.

В этом связи к педагогу предъявляются новые требования. Как отмечает Л.С. Крючкова, «так как главной задачей является овладение средствами общения и развитие коммуникативных способностей учащегося, педагогическое общение можно охарактеризовать как отношения партнерства между преподавателем и учащимся при организующей роли преподавателя. Преподаватель РКИ является не только партнером учащегося в субъектно-субъектных отношениях учения – обучения, он также призван решать методические, педагогические и информационные проблемы, которые ставит перед ним профессиональная жизнь. Именно благодаря профессионализму преподавателя в значительной степени определяется успешность функционирования методической системы обучения в целом» [4, с. 12].

В указанной статье автор также выделяет отдельно совокупность характеристик, обеспечивающих успешность обучения русскому языку как иностранному, а именно: характеристики педагога и обучающегося, собственно содержание образования и среду обучения [Там же]. Мы согласны с Л.С. Крючковой в том, что только совокупность форм и методов позволит достигнуть обучающемуся достаточного уровня развития в освоении иностранного языка.

В нашей статье мы уделяем внимание прежде всего содержательному аспекту, в силу чего важно также обратить внимание и на то, что у одного и того же человека коммуникативная компетенция проявляется в различных видах коммуникативной деятельности, чаще всего она не бывает одинаковой, так как люди формируют и формулируют свои мысли по-разному. То есть при разработке содержательного и методического обеспечения образовательного пространства по изучению языка у каждого проявляется собственная своеобразная модель коммуникации, поэтому обучать в соответствии с их индивидуальными особенностями тоже важно.

Необходимо упомянуть ещё один метод обучения языку как иностранному – это сопоставительное обучение. Так, например, сопоставительная фразеология русского и китайского имеет значительный образовательный потенциал: через способы сравнения фразеологизмов на двух языках, выделение сходств и различий происходит не только овладение образностью русской речи, но и понимание национально-культурной специфики. Цель обучения языку – это овладение коммуникативной компетенцией в различных видах речевой деятельности и сферах общения, что требует совместных усилий и от учеников, и от учителей.

В современных условиях обучения языку как иностранному особенно важно, чтобы педагог не просто давал обучающимся готовые знания, языковые формулы и нормы, но и указывал путь к приобрете-

нию дополнительных. Это требует от педагога совершенно новых, инновационных подходов и к содержательной части урока, и к выбору образовательных технологий, эффективных методов преподавания. Инновационный подход к обучению позволяет реализовать современные цели обучения – формирование коммуникативной компетенции и воспитание толерантности в мультикультурном обществе [5].

Одна из популярных в данном контексте технологий – технология медиа-уроков. Использование информационных технологий привлекает внимание учеников и развивает у них наглядно-образное мышление. Существует много видов инновационных технологий, например: дистанционное обучение, интернет-тестирование и др., они хорошо представлены в интернет-пространстве. Назовем несколько наиболее популярных сайтов: 1) <http://morpher.ru/accntizer/> (программа расстановки ударений); 2) <https://ru.coursera.org/> (онлайн курсы); 3) <http://www.synonymizer.ru/> (синоним); 4) <http://www.krugosvet.ru/> (универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия) и др.

В целом концепция медиа-уроков позволяет, во-первых, использовать значительно больший информационный объем в различных видах представления, задействуя все виды мышления (визуальный, аудиальный и др.), во-вторых, создает языковую среду посредством аутентичных аудио- и видеоматериалов, в-третьих, помогает создать интерактивное поле общения (посредством использования письменного способа коммуникации в сети и удаленного контакта через визуальные мессенджеры).

Инновационные технологии позволяют не только осуществлять эффективное обучение, но и поддерживать образовательную деятельность на высоком и современном уровне. Инновационные технологии существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие [6].

Использование информационных технологий делает урок интересным, ярким, лишает процесс обучения формализма, авторитарной формы преподавания, развивает различные типы мышления, а главное – формирует качественные знания, умения и навыки.

Литература

1. Новикова, А.К. Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного / А.К. Новикова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru (дата обращения: 12.02.2017).

2. Петрова, С.М. Русский язык как средство межкультурной коммуникации на современном этапе / С.М. Петрова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2015. – № 4 (48). – С. 98-109.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/484494/> (дата обращения: 20.12.2016).
4. Крючкова, Л.С. Слагаемые профессиональной компетенции преподавателя РКИ / Л.С. Крючкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – №1. – С.12-17.
5. Инновационное обучение русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. – Ленинград, 1989. – С. 19.
6. Палагутина, М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159.

УДК 811.161.1'243
ГРНТИ 14

РУССКАЯ СКАЗКА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

RUSSIAN FAIRY TALE AS A REFLECTION OF FOLK CULTURE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (CHINESE STUDENTS)

Лю Яньцы

Научный руководитель: Л.В. Дубина, канд. филол. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, страноведение, сказка, народная культура.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, country study, tales, folk culture.

Аннотация. Статья посвящена изучению страноведческого потенциала русских сказок, в частности отражению в них материальной и духовной культуры народа. Проводится анализ предметного мира русских сказок, представленных в них отношений и ценностей. Предлагаются методические рекомендации по использованию данного материала на занятиях по русскому языку как иностранному.

В.А. Маслова в своей книге «Лингвокультурология» отмечает, что «культура – это все свойственные данному народу способы жизни и деятельности в мире, а также отношения между людьми (обычай,

ритуалы, особенности общения и т.д.) и способы видения, понимания и преобразования мира».[1, с. 16]

«Сказка как один из центральных фольклорных жанров выступает своеобразной сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи народных представлений об окружающем мире и самом человеке, составляющих основу национальной картины мира. Для сказок каждого народа характерны специфические сюжеты, образы, ситуации. Именно в сказках ярко проявляются национальная психология, а также многообразные формы поведения, взаимоотношения людей, то есть способы коммуникации представителей определенной национально-культурной среды. Сказки представляют собой явление, в котором отражается национальная картина мира, утверждаются традиционные нравственные идеалы и национальные формы поведения людей» [2, с.40].

Сказка, как жанр устного народного творчества, является одним из средств отражения культурной деятельности человека. В процессе длительного исторического развития, у каждой нации формируется своя самобытная и богатейшая культура. В русских народных сказках представлена традиционная картина мира, которая, как правило, отражает быт русского крестьянина прошлых веков (до начала 20 века). В этой картине мира мы видим то, что окружало этого крестьянина: его дом, скот, быт, семья, социальные связи (соседи), купцы, которые приезжают к нему, бояре, царь, солдаты и т.д. Кроме этого материального мира, особенно в волшебных сказках, есть ещё и мир волшебный. Это черти, говорящие животные и растения, волшебные предметы.

Аксиология сказки также традиционна и архаична. Мы видим типичные образцы «хорошего» и «плохого» поведения, можем понять, что было приемлемо и что неприемлемо в народной культуре. Воспитание подрастающего поколения всегда было одной из важных функций сказок. Таким образом эти ценностные установки передавались от родителей к детям и остаются важными до сих пор, несмотря на то, что мир и образ жизни людей изменились.

Остановимся подробнее на этих вещах.

В сказках представлены многочисленные детали народного быта. Например, одежда: сарафан, кокошник, платок, кафтан («Белая уточка»), свитка, рубаха («Чудесная рубашка», «Баба-Яга»), шуба («Лиса и волк»), душегрейка («Сказка о рыбаке и рыбке»), лапти, валенки и др. В сказках мы познакомимся также с русской пищей: хлеб, соль, калач («Лиса и волк»), пирожки («Маша и медведь»), блины («Кочет и курица», «Морозко»), орешки, каша, супы (щи, уха («О щуке зубастой»), окрошка («Лиса и журавль»)), молочные продукты (сметана, творог («Колобок»)), грибы и рыба («Лиса и волк»), котлеты, пряники, варенье

и мед, печеные яблоки и другие фрукты и ягоды, квасы, мед хмельной «Лиса-повитуха», морс, кисель («Мена»), и т.д. Хлеб и соль воспринимались как основные продукты, без которых людям жить нельзя. Хлеб представляет собой символ еды, это отражается в русских поговорках и пословицах, например: «заработать себе на хлеб», «это его хлеб», «без соли не вкусно, без хлеба – не сытно». Соль считалась особой ценностью, поскольку была очень дорогой, а недостаток соли вызывает болезнь. Поэтому хлеб-соль, как ритуал встречи, до сих пор считается символом гостеприимства.

Предметный мир русских крестьян обычно включал в себя также сельскохозяйственные, ремесленные орудия, транспортные средства, предметы обстановки и убранства жилища, которые за редким исключением всюду были одинаковы, что объясняется схожими природными и климатическими условиями, земледельческим типом крестьянского хозяйства[3].

Многие из этих предметов исчезли из повседневного употребления, но сохранились как культурные символы. Девушка в сарафане и кокошнике, которая встречает гостей хлебом-солью. Плуг и пахота как символ работы. Изба и печь как символ уюта, и так далее.

Анализируя отношения героев с семьей, с другими людьми и природой мы отмечаем, какие личные качества человека в них проявляются и как они оцениваются в народной системе ценностей.

В семье основными являются отношения мужа с женой, родителей как с детьми, как родными, так и неродными, также между сестрами и братьями. С одной стороны, существуют уважение к родителям или старшим; послушание родителям, даже мачехе; забота о близких; обязанность старших детей следить за младшими. С другой стороны, семейный раздор; истязание со стороны отца и мачехи; зависть и обман между братьями и сестрами и т.д. Например, в сказках «Гуси-лебеди», «Иван-дурачок», «Морозко», «Дочь и падчерица» можно видеть такие отношения. Хорошее, доброе поведение в сказках обычно вознаграждается, а плохое, злое – наказывается.

В сказках, особенно в сказках о животных, показаны отношения между друзьями или соседями. Животные обычно представляют какую-то черту характера человека, тип поведения. Кто-то готов прийти на помощь, кто-то ведет себя эгоистически, кто-то жадный и часто обманывает. Например, в сказке «Лиса и журавль» хитрая лиса позвала журавля к себе в гости. Лиса предложила журавлю неудобную посуду (плоскую тарелку) для него. У журавля длинный клюв, с такой тарелки ему есть неудобно. А журавль в отместку предложил лисе кушать из кувшина с высоким горлом. Журавлю это удобно, а лисе

нет, так как через узкое горлышко ей не достать еду. Журавль отомстил и дружба закончилась. «Как аукнется, так и откликнется».

В волшебных сказках субъектами отношений могут выступать волшебные существа и предметы, явления природы. В сказке «Гуси-лебеди» девочка разговаривает с печкой, яблоней и рекой. Сначала она не хочет помогать, пока сама не оказывается в безвыходном положении. Тогда девочка осознает пользу взаимовыручки. «Долг платежом красен». Здесь же мы видим и семейные отношения. Сестра следила за братом, проявила лень и небрежность, из-за чего он оказался в опасности, но потом спасла его.

Положительными качествами героев в сказках являются: доброта, честность, смелость, ум, справедливость, бескорыстие, трудолюбие, миролюбие, послушание, кротость, скромность, уважение, доброжелательность, ответственность, усердие, благосклонность, заботливость, общительность, аккуратность, спокойствие, сила воли и т.д. Отрицательные качества героев: лень, жадность, хитрость, зависть, изворотливость, себялюбие, холодность, злость, безответственность, недоброжелательность, мстительность, равнодушие, подозрительность, трусость, эгоизм, недоверие и т.д.

Исходя из выше сказанного, в русских народных сказках показана не только традиционная материальная культура, но и духовная культура. По указанной причине сказки, как лингвометодический материал, имеют большое значение для формирования социокультурной и межкультурной компетенции при изучении РКИ.

Во-первых, работа со сказкой облегчает изучение лексики. Присутствие в языке слов, обозначающих элементы национальной культуры, быта, национальной одежды, кухни, слов, обозначающих имена, фамилии, географические названия и т.п., затрудняет коммуникацию в силу их уникальности и отсутствия эквивалента в родном языке учащегося. [4, с. 62] Сказка, даёт возможность ознакомиться с этими деталями русской народной культуры.

Во-вторых, при чтении русской сказки иностранные учащиеся начинают лучше понимать русские традиции и сравнивают их со своими традициями. С помощью сопоставительного лингвокультурологического анализа формируется интерес к предмету. Работу с лингвострановедческими подробностями можно проводить в процессе обычного изучения сказок.

Литература

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. 3-е изд., испр. / В.А. Маслова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

2. Подручная, Л.Ю. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки / Л.Ю. Подручная // Слово.ру: Балтийский акцент. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/folklornyyu-tekst-na-zanyatiyah-rki-vospriyatie-i-interpretatsiya-russkoy-narodnoy-skazki>.
3. Традиционный русский быт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iamruss.ru/traditsionnyj-russkij-byt>.
4. Крючкова, Л.С. Методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва: Флинта, 2011. – 480 с.

УДК 372.881.161.1 : 372.882

ГРНТИ 16.31.51

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО АНАЛИЗА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ

ABOUT THE EFFECTIVENESS OF LINGUISTIC COGNITIVE ANALYSIS IN THE METHODS OF TEACHING TO WRITE COMPOSITION

Николаева Алина Олеговна

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сочинение, лингвокогнитивный анализ, методика преподавания русского языка и литературы

Key words: composition, linguistic cognitive analysis, methods of teaching Russian language and literature

Аннотация. Предмет настоящего исследования находится на стыке актуальных проблем методики обучения словесности в школе и одного из самых современных научных разделов лингвистики. Рассматриваются лингвометодический потенциал и возможности применения элементов лингвокогнитивного анализа при обучении школьному сочинению по произведениям художественной литературы. По мнению автора, концептуальный анализ оказывается чрезвычайно продуктивен при реализации метапредметных задач осмысленного чтения и сочинения.

Лингвокогнитивистика – одно из самых перспективных и активно развивающихся направлений современного языкознания. В связи с этим особенно актуальной представляется проблема неоторванности её теоретических достижений от практики обучения языку, в том числе в школе.

Предметом когнитивной лингвистики является «язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации» [1, с. 53]. Среди центральных понятий когни-

тивной лингвистики (концепт, концептосфера, языковая картина мира, когнитивная метафора и др.) выделяется понятие концепта. Проблема лингвокогнитивного анализа рассматривается в настоящей работе именно на примере концептуального анализа.

Из всех учебных форм работы на занятиях словесностью остановимся на сочинении на литературном материале. Сочинение – одна из традиционных и главных форм обучения связной письменной речи, генерации и материального оформления собственных мыслей, развития самостоятельного и творческого мышления, а также комплексной реализации письменно-речевой и литературоведческой компетенций, поэтому именно оно представляет особый интерес.

Методикой школьного сочинения занимались такие учёные и методисты, как Т.В. Алексеева, С.В. Волков, М.Е. Зорина, Т. С. Зепалова, Т.А. Калганова, Т.А. Ладыженская, Л.А. Мосунова, Л.В. Попкова, М.Р. Львов и другие.

На наш взгляд, можно выделить три основных метазадачи учебного сочинения на литературную тему:

1) Формирование способности к самостоятельному мышлению, творческому письменно-речевому выражению свободной мысли, жизненного и духовного опыта, аргументированному изложению личной точки зрения в письменной форме;

2) Формирование способности к глубокому пониманию художественного текста, точному и адекватному декодированию авторской позиции, склонности к анализу и размышлению по поводу произведения;

3) Развитие связной письменной речи, продуктом которой является целостный авторский текст.

Суть первых двух задач сводится к зачаткам того подлинного творческого диалога между автором и читателем, который лежит в основе всякого осмысленного чтения. Он возможен, если возникает тот рационально-эмоциональный отклик, который побуждает к дальнейшей самостоятельной мысли. В русле каждой из этих задач и представляется уместным привлечение элементов лингвокогнитивного анализа.

Остановимся сначала на потенциале лингвокогнитивного анализа при решении первой задачи – связанной со способностью к творческому самостоятельному мышлению на основе прочитанного.

К.Д. Ушинский, формулируя цели изучения родного языка первой из них называл необходимость «развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова» [2, с. 3]. Главным упражнением в развитии дара слова, по его мнению, становится сочинение, но оно не должно содержать заученных фраз, а должно быть основано на собственном пережитом опыте: «Сочинения, если

под ними разумеется упражнение дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т.е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз» [2, с. 3]. Близкие идеи высказывали Л.Н. Толстой, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов.

Люди мыслят с помощью концептов. При этом принципиально, что значение концепта намного шире значения слова. Это констатируют, например, З.Д. Попова и И.А. Стернин: концепт, если он назван, включает как свою составную часть психолингвистическое и лексикографическое значение, но по объему своего содержания остается неизмеримо больше, чем оба вышеназванных значения [3, с. 14]. Эти же исследователи говорят «о трех базовых структурных компонентах (элементах) концепта – образе, информационном содержании и интерпретационном поле» [3, с. 75]. Значение слова – это «лишь попытка дать общее представление о содержании выражаемого концепта, очертить известные границы представления его отдельных характеристик данным словом» [4, с. 25].

Концептуальный анализ позволяет эффективно развивать самостоятельное мышление школьника именно потому, что «разрешает» ему опираться на собственные чувства и опыт, предполагает учёт богатства ассоциаций, оживляет мёртвое слово, наполняя его глубоко личностным смыслом. Не случайно многие известные педагоги отмечали тот факт, что отступление от регламентации при написании сочинения более всего удаётся в начальной школе: маленькому ребёнку проще выходить за границы норм и правил, он пишет о своих чувствах и своем опыте, эмоционально переживает описываемое. Личностный смысл концепта с взрослением ребёнка постепенно вбирает в себя социальный, национальный, общекультурный, в связи с чем возможно усложнение когнитивно-ориентированных заданий на занятиях словесностью.

Предлагаемые школьникам задания лингвокогнитивного характера могут иметь следующий вид. (В качестве примера учебного материала нами выбрана тема сочинения «Тема дружбы в повести А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая». Данный выбор обусловлен тем, что проблема дружбы – одна из важнейших, «вечных» проблем, которые поднимаются в школьных сочинениях (как в сочинениях на свободные темы, так и в сочинениях по произведениям художественной литературы), при этом дружба – ключевой концепт русской культуры и общечеловеческой культуры в целом).

1. Записать несколько личных ассоциаций со словом «дружба». Затем попробовать письменно ответить на вопрос: «Что такое для меня дружба?» После этого выписать лексикографическое значение слова

«дружба» из 2–3 толковых словарей (например, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова и др.). Сравнить толкования и сделать выводы.

Данное упражнение формирует у школьника представление об «объёме» концепта, соотношении общих и индивидуальных концептуальных признаков. Ребёнок приучается к отсутствию единственно правильного ответа в мировоззренческих вопросах, вместе с тем чувствует удовлетворённость от совпадения, угадывания каких-то признаков, в связи с чем формируется ценностное отношение к общечеловеческой и общенациональной основе языковой картины мира.

2. Подобрать однокоренные слова к слову «дружба», сравнить их значение и форму. Таким образом, школьник строит и анализирует лексико-грамматическое поле ключевого слова («дружба»), пытается уловить в однокоренных словах общую, сквозную сему, а также прокомментировать структурно-семантические различия. При выполнении этого задания он имеет дело непосредственно со словом, с тонкими оттенками его значения, интерпретирует смысловую значимость аффиксов, грамматических особенностей слова, то есть занимается той кропотливой работой, во многом и формирующей «дар слова», о котором писал К.Д. Ушинский.

3. Выписать из фразеологического словаря русского языка фразеологизмы со словом «дружба» («друзья познаются в беде», «водить дружбу», «не в службу, а в дружбу» и др.), самостоятельно дать им трактовку. Развитие собственно языковых и речевых навыков при выполнении данного задания сочетается с пониманием устойчивых ассоциативных связей концепта «дружба» в русском языковом сознании.

4. Прочитать текст повести А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая». Обосновать, опираясь на личное понимание концепта «дружба» во всём богатстве его смыслового наполнения, отношения между какими персонажами можно считать дружбой, а между какими – нет. Вернуться к своему списку ассоциаций со словом «дружба» и высказать мнение, актуализируется каждая из них в этих отношениях или нет?

Вторая задача учебного сочинения связана с формированием способности читать «чужой» текст, улавливать авторскую позицию, адекватно её декодировать. Необходимо воспитывать у школьника уважительное отношение к тексту-первоисточнику, показывать недопустимость искажения авторского замысла.

Для написания сочинения по литературному материалу необходима тщательная работа с текстом произведения. Зачатки филологической компетенции формируются вновь из кропотливой работы со словом.

Так, анализ концепта «дружба» в повести «Ночевала тучка золотая» показывает, что не только читательское, но и авторское понимание дружбы оказывается намного шире её лексикографического значения.

Школьникам может быть предложено, например, выписать из текста все однокоренные слова к слову «дружба» и построить поле искомого концепта в повести, выделив ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию.

Результаты данного анализа весьма любопытны. Тема дружбы – безусловно, ведущая в повести, но сама лексема «дружба» встречается в тексте всего 4 раза. Между тем такие лексемы, как «дружок», «дружочек», – 13 раз. Именно лингвокогнитивный анализ позволяет понять, что А.И. Приставкин в своей повести о братской дружбе и верности в тяжёлое время хочет показать не абстрактную «дружбу» (понятие во многом стёртое, ритуальное), а очеловеченную: «дружок», «дружки», «дружочки» – это, прежде всего, люди. Автор показывает жизнь конкретных людей, реальные судьбы. И именно это должно вызвать у читателя эмоциональный отклик; читатель проникается сочувствием к человеку, а через человека – к человеческому, то есть дружбе без стереотипов и клише. Не случайно там, где в повести появляются клишированные сочетания («в честь дружбы», «вечер дружбы») – всегда появляется отрицательный или иронический контекст.

На этом примере очевидно, что школьник как автор сочинения по литературному материалу должен внимательно читать текст, думать над конкретным словоупотреблением, сверять со своей читательской интуицией – и оформлять свои наблюдения в письменной форме речи.

Другим заданием лингвокогнитивного характера по тексту повести «Ночевала тучка золотая» может быть следующее. Обсудить в классе, значение местоимения «друг друга», сделать вывод о наличии / отсутствии связи его с концептом «дружба» в языковом сознании носителя русского языка. Затем сделать выборку местоимений «друг друга» из текста повести А.И. Приставкина, обратив внимание на их семантику и контекст.

Выясняется, что текст повести содержит 19 употреблений местоимения «друг друга», при этом, в отличие от языкового значения, оно оказывается тесно связано с содержанием концепта «дружба». В повести оно возникает преимущественно в связи с братьями Кузьмёнышами в контексте, актуализирующем примерные признаки «понимание без слов», «забота друг о друге», «двое как одно целое», «одинаковые мысли», «действия, ощущения», «переглядывание», «личное, интимное, связывающее только двух братьев».

Так, лингвокогнитивный анализ демонстрирует, что слово в конкретных речевых реализациях может наращивать или изменять свой семантический объём. Школьник приучается к анализу языковых фактов в контексте, вместе с тем у него формируется понимание художе-

ственного текста как единого целого, где все элементы зависят друг от друга.

В связи с этим оказывается актуальным такое задание лингвокогнитивной направленности, как анализ лексической сочетаемости и контекста слов, вербализующих тот или иной концепт.

В числе итоговых заданий должна присутствовать рефлексия по поводу прочитанного произведения на примере отдельных проблемно-тематических аспектов текста – например, темы дружбы. Насколько близка оказалась авторская трактовка дружбы, спровоцировала ли она в школьнике как читателе участие, сопереживание? Какой эпизод, связанный с проблемой дружбы, вызвал наиболее сильный отклик? Как автор этого добивается?

Итак, лингвокогнитивный анализ помогает, с одной стороны, стимулировать самостоятельное мышление по поводу темы сочинения, с другой стороны, – глубже понять замысел художественного произведения, почувствовать, благодаря чему, в том числе посредством каких языковых средств, произведение достигает эстетического воздействия, прагматического воздействия.

Помимо всего вышесказанного, при написании школьного сочинения существует проблема меры и уместности привлечения текста: двумя нежелательными крайностями являются замена анализа пересказом и отсутствие непосредственных ссылок на текст вовсе. Как нам видится, те результаты лингвокогнитивного анализа, которые основаны строго на анализе художественного текста, могут войти в текст сочинения как фактический материал. Апелляция к тексту произведения используется как аргументация основных тезисов сочинения. Это исключит возможность домыслов, концентрируя внимание на том, что не «думал», а сказал автор.

Литература

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва : Филологический факультет МГУ, 1996. – 245 с.
2. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : В 11 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 5. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 333 с.
3. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика : Учебное пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ ; Восток – Запад, 2007. – 314 с.
4. Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2001. – С. 25–45.

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 16.21.27

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
КИТАЙСКИХ СЛУШАТЕЛЕЙ НУЛЕВОГО УРОВНЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION
CHILDREN OF ZERO LEADERS IN THE PROCESS
OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN**

Серебренникова Елена Александровна

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, психолого-педагогическая адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

Key words: Russian as a foreign language, psychological and pedagogical adaptation, psychological and pedagogical support.

Аннотация. В статье речь идет о необходимости психолого-педагогической адаптации слушателей подготовительных курсов, осваивающих русский язык как иностранный с нулевого уровня. Ключевым моментом в этом процессе, по мнению автора, является психолого-педагогическое сопровождение иностранных носителей языка обучающим их преподавателем.

При осуществлении процесса вхождения иностранной целевой аудитории в иную языковую, социокультурную, полиэтническую и поликонфессиональную среду неизбежно возникают проблемы адаптационного характера. В настоящее время существует разногласие между потребностью психолого-педагогической практики в решении проблемы адаптации иностранного студента и неполной освоенностью этого вопроса в научной литературе.

В данной работе делается попытка обозначить особенности психолого-педагогической адаптации китайских слушателей нулевого уровня в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ), а также подчеркнуть важность психолого-педагогического сопровождения китайских слушателей в период адаптации.

В научной среде существует определенное культурно-антропологическое объяснение процесса адаптации человека. Адаптация происходит от латинского «adaptatio», что значит приспособление, прилаживание. Этот термин употребляется в широком смысле как непрерывная адаптация любого организма к условиям непрерывно меняющейся среды. Адаптацией можно назвать процесс продуктивного взаимодействия

организма и среды, протекающий на разных уровнях – биологическом, психологическом и социальном. Социальная адаптация в любом своём виде – профессиональная, учебная, бытовая и т.д. – имеет социально-психологический аспект. Адаптация на социальном уровне также носит непрерывный характер, но, как правило, более детально исследуется социальная адаптация индивида в периоды радикальных изменений социокультурной среды.

В научной литературе адаптация рассматривается как психолого-педагогическое явление. В зарубежной историографии, которая занимается вопросом адаптации иностранных студентов, существует распространённое мнение о зависимости процесса адаптации от страны происхождения, национальной принадлежности, уровня владения английским языком, типа традиционной культуры обучающихся.

Основным критерием адаптации является психическое здоровье, которое выражается в следующих признаках: отсутствии психических расстройств, нормальном физическом развитии организма и функционировании его систем, определенном состоянии психологического равновесия. В свою очередь, психическое здоровье характеризуется умственной работоспособностью, положительным эмоциональным состоянием, стрессоустойчивостью, вовлеченностью в другие виды деятельности – искусство, спорт. Педагогу следует организовать учебный процесс так, чтобы не допускать чрезмерной перегрузки китайских слушателей нулевого уровня изучения РКИ, в случае необходимости обеспечивать медицинскую и психологическую помощь непосредственно в вузе.

Педагогу необходимо замечать учащихся с выраженным дезадаптивным поведением, проводить с ними психолого-педагогическую работу, обнаруживать и устранять причины их дезадаптации. Поскольку речь идёт о китайских слушателях нулевого уровня, следует учитывать специфику их процесса адаптации и связанные с этим особенности организации психолого-педагогического сопровождения китайских учащихся. В научной литературе отмечается прямая связь успешной адаптации и правильно выстроенного психолого-педагогического сопровождения.

В общем и целом положение современного педагога, обучающего РКИ, отличается тем, что перед ним поставлено много задач, но недостаточно организационных, временных и материальных ресурсов на их разрешение. Встречаются отдельные случаи, когда педагоги подходят к вопросу обучения иностранных студентов без учёта их специфики и следуют жёсткому когнитивному стилю во взаимодействии с иностранными участниками образовательного процесса. Позиция

таких педагогов – «если приехали – должны учиться», или «почему для них мы должны делать исключения».

В организации процесса обучения РКИ, кроме требований образовательного стандарта, необходимо учитывать психофизиологические, социокультурные особенности китайских слушателей, их социальные запросы, способности, склонности. Преподавателю необходимо иметь представление об истории и культуре Китая, о правилах и нормах поведения китайских слушателей. Привычный и нейтральный для преподавателя культурный жест может иметь негативное значение для китайских учащихся. Чтобы помочь китайскому слушателю более эффективно выстраивать отношения с окружающей реальностью, преподавателю следует определённым образом формировать образовательный маршрут. Например, закреплять лексико-грамматические конструкции, находясь не только в ситуации урока, а также на улице, в магазине, аптеке, кафе и т.д.

Успешность процесса адаптации, а соответственно и образовательной деятельности зависит от занимаемой позиции иностранного студента. Китайского слушателя необходимо убедить занять личностную позицию по отношению к его основной образовательной деятельности. Субъект собственной образовательной деятельности принимает и понимает смысл своего обучения, способен осознанно прилагать волевые учебные усилия, занимается самообразованием. Необходимо подключить студентов к процессу их собственной адаптации, деятельное участие иностранного студента выражается в его самостоятельной работе – основных профессиональных занятиях – изучении русского языка и культуры.

При переходе из одной образовательной среды в другую отмечается зависимость между мотивацией китайского слушателя и успешностью его адаптации. Очевидна связь между физическим и психическим здоровьем иностранного слушателя и его способности к адаптации. Отмечается значимое влияние окружающей среды на готовность китайского слушателя к обучению в новых для него реалиях.

Представляется необходимым перечислить пути коррекционной психолого-педагогической работы и рекомендации по их реализации. Педагогу следует способствовать созданию благоприятной обстановки и щадящего режима на начальном этапе обучения. Для обеспечения успешной учебной деятельности педагогическая работа должна включать приёмы и методы обучения адекватные возможностям китайских слушателей нулевого уровня. Необходимо дифференцировать требования к учащимся и индивидуализировать обучение, обязательно учитывать разницу усвоения материала по результатам обучения и выделять время на устранение пробелов в знаниях.

Не стоит забывать о поддержании интереса китайских слушателей к обучению русскому языку, своевременно отмечать появление у них признаков отстранённости от образовательного процесса. Языковой барьер мешает китайскому студенту уверенно общаться с местным населением, он может испытывать чувство одиночества. Это важная проблема, с которой сталкиваются иностранные студенты и в других странах мира. Проблема адаптации китайских слушателей нулевого уровня может выражаться в появлении депрессии и нервных расстройств, что, конечно же, сказывается на результатах успеваемости.

При таком подходе изучения вопроса возникает необходимость в разработке эффективных методов психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов. Считается, что психолого-педагогическое сопровождение как способ разрешения проблем иностранного студента будет более эффективным, если вовлечь в него российских сокурсников и соседей по общежитию. Но следует учитывать этническую специфику всех участников образовательного процесса как иностранных, так и местных студентов. Также необходимо учитывать социально-психологическую особенность студенческой жизни, когда совершается процесс взросления, осознаётся собственная индивидуальность. В моноэтнической китайской группе участие сокурсников в процессе психолого-педагогического сопровождения недостаточно эффективно, к процессу необходимо подключать людей старшего возраста – наставников.

На основании проведённых российских и зарубежных исследований отмечается, что облегчению процесса адаптации в новой образовательной среде и повышению успеваемости иностранных слушателей способствует неформальное общение и внеучебная деятельность преподавателей. Основу такой деятельности составляют кураторы и тьюторы учебных групп, которые обладают знаниями о культурных и религиозных нормах и имеют представление об общепринятых правилах поведения своих подопечных. Несомненно, что проявляемый интерес преподавателя к культуре страны китайских слушателей положительно влияет на процесс адаптации, это важный элемент психолого-педагогического сопровождения.

Принципы психолого-педагогического сопровождения предусматривают активное участие иностранного слушателя в совокупности с работой преподавателей и специалистов международных служб вуза, а также с различными исследованиями, тренингами и диагностическими мероприятиями. Проведение анкетирования можно отнести к педагогическому сопровождению, поскольку такие опросы студентами оцениваются как проявление внимания руководства вуза к их проблемам, что конечно способствует адаптации иностранных слушателей.

В результате такого рода исследований осуществляется поиск приемлемых способов педагогического сопровождения, а у иностранных слушателей формируется положительное впечатление, связанное с русской культурой. Например, результаты проведенного анкетирования помогают анализировать соотношение между представлениями администрации и преподавателей о воздействии условий обучения и проживания на актуальное психологическое состояние обучающихся и собственных представлений иностранных слушателей.

Необходимо принимать к сведению общие проблемы, свойственные студенчеству в целом, – профессиональную самоидентификацию, становление взрослой личности, поиск любви. Начиная студенческую жизнь, иностранные слушатели подвергаются большим стрессам и переживают больше трудностей с адаптацией, чем их местные сверстники. Следует отметить проблемы иностранных слушателей: постановку на миграционный учёт, заселение в общежитие, пользование общественным транспортом.

Надо сказать, что проблема выбора образовательно-профессионального маршрута не является актуальной для китайских слушателей, поскольку большинство из них своим приездом в нашу страну и намерением изучать русский язык подтверждает сделанный ими выбор. Как правило, по сравнению с местными учащимися китайские слушатели более мотивированы, имеют определённые карьерные и научные намерения, выбирая вуз так далеко от своей страны. В дальнейшем, конечно, некоторые слушатели, получив больше информации об образовательных программах и специальностях вузов России, могут изменить свой выбор.

Для большей части китайских слушателей, приехавших учиться в России, прежде всего, актуальны языковые проблемы усвоения знаний и навыков основной образовательной деятельности. Проблема прохождения тестирования по РКИ вызывает стрессовое состояние у китайских слушателей, так как они осознают, чтобы поступить в вуз на основные образовательные программы им необходимо успешно пройти тестирование. Проблема взаимодействия с окружающим обществом и проблема межличностных отношений возникает в повседневном общении с российскими и другими иностранными слушателями. Трудности с доступом к информации на китайском языке, вывески и указатели, как правило, на русском языке, не во всех общежитиях решён вопрос с Интернетом. Отдельно стоит упомянуть об адаптации к местной кухне, к продуктам питания, о существующих физиологических и культурных противоречиях в правилах употребления спиртного. Проблема, связанная с необходимостью подтверждать свой статус – регистрационно-визовыми мероприятиями, китайским

слушателям приходится часто заполнять различного рода документы, которые составляются без учёта уровня владения русским языком.

Психолого-педагогическая адаптация китайских слушателей нулевого уровня зависит от их физического и психического здоровья, от влияния среды и наличия у них мотивации к обучению. Проблема психолого-педагогической адаптации весьма многоаспектна, поэтому для более эффективного психолого-педагогического сопровождения китайских слушателей необходимо создать систему единой политики сопровождения иностранных студентов. Администрации вуза, работающей в рамках данной системы, следует контролировать и направлять взаимодействие служб, отвечающих за рекламу и информацию, которые обеспечивают набор иностранных учащихся, служб, отвечающих за регистрационные мероприятия, такие как зачисление, проживание, транспортное обеспечение. В основном этим занимаются деканаты по работе с иностранными студентами, международные центры, паспортно-визовые отделы, администрация общежитий, службы безопасности. Для успешной адаптации иностранных студентов к реальности российской культурной, социальной и образовательной среды в составе служб и подразделений российских вузов, которые занимаются набором и сопровождением иностранных студентов должны быть педагоги, специалисты в области межкультурной коммуникации, этнографии и психологии.

Россия может занять достойное место на мировом рынке образовательных услуг, поскольку обладает определёнными преимуществами, такими как высокий уровень преподавания, более доступная стоимость обучения, по сравнению с другими странами. К этому списку преимуществ можно добавить внедрение системы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов, включая все этапы образовательного процесса. Это, несомненно, повысит привлекательность вузов России, поскольку обеспечение комфортной, безопасной и дружественной средой обучения будет являться определяющим фактором при выборе иностранными учащимися образовательного учебного заведения.

Литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.1. – Москва: Мир, 1996. – 496 с.
3. Емельянов, В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / В.В. Емельянов // Социс. – 2001. – № 9. – С. 77-87.
4. Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете. [Электронный ресурс]: электрон. путеводитель // Сборник материалов Всероссийского семинара, посвященного 10-летию подготовительного отделения и кафедры

русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета. 22-23 ноября 2012 г. Режим доступа: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2012/C35/C35.pdf> (дата обращения: 05.04.2017).

УДК 811.161.1'243
ГРНТИ 14

МУЛЬТФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА

CARTOONS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SELECTION OF MATERIAL

Сюй Юань

Научный руководитель: Л.В. Дубина, канд. филол. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мультфильм, обучение русскому языку как иностранному, отбор материала.

Key words: cartoon film, teaching Russian as a foreign language, selection of material.

Аннотация: В статье представлены рекомендации по отбору мультфильмов для обучения русскому языку как иностранному. Принципы отбора материала учитывают тематику, качество, продолжительность, соответствие уровню обучения и задачам урока. Также принимаются во внимание особенности мультфильма как художественного аудиовизуального текста.

Мультимедийный фильм, или мультфильм – это особый вид искусства, который включает в себя изображение, диалоги, музыку. Работа с мультфильмом может быть очень полезна при обучении русскому языку как иностранному. Во-первых, это средство развития речи в различных аспектах: воспитание звуковой культуры речи (произношение, интонация), формирование лексико-грамматического строя речи, улучшение связности. Во-вторых, российские мультфильмы отражают особенности жизни и поведения людей, русскую культуру и традиции, что делает их полезным материалом при изучении страноведческих и разговорных тем. Использование мультфильмов при обучении русскому языку как иностранному способствует наиболее эффективному усвоению лексического материала, более глубокому осмыслению культуры, традиций русского народа. В-третьих, мультфильм позволяет сделать урок более интересным, повысить интерес к изучению предмета. Наконец, он служит прекрасным средством раз-

вития мышления, внимания, воображения и памяти; значительно расширяет кругозор и совершенствует коммуникативные навыки; учит выражать свои чувства и настроение.

Но эффективность обучения зависит от правильного выбора материала. Прежде всего, мультфильм должен быть интересным. Здесь имеет значение и качество и содержание.

Если мультфильм выбран неправильно, например, изображение размыто, звук нечёткий, темп речи слишком быстрый, диалог прерывистый и слишком сложный для понимания, содержание мультфильма устарело и т.д., это снизит интерес студентов и эффективность обучения. Как избежать такой ситуации? Как выбрать правильный мультфильм при обучении языку?

Прежде всего, при выборе материала для занятий нужно следовать основным принципам обучения русскому языку как иностранному.

Во-первых, принцип тематического обучения. Мультфильм должен соответствовать теме занятия. Если мы изучаем тему «Масленица», то выбираем серию про Масленицу, например из сериала «Смешарики», если мы говорим о Новом годе в России то выбираем серию про Новый год из сериала «Маша и Медведь», или «Зима в Простоквашино». Эти мультфильмы позволяют познакомиться с традициями русского праздника и русской культурой. Важен также сопоставительный аспект. Ведь русская культура праздников отличается от китайской, надо показать и различия и сходство.

Во-вторых, принцип соответствия уровню обучения (языковая сложность). При выборе мультфильма для занятия необходимо учесть уровень обучающихся, степень их владения языком. Для китайской аудитории можно выделить три уровня: низкий, средний и высокий уровень владения. Если ориентироваться на низкий уровень владения языком то выбранные мультфильмы должны быть простыми, интересными, с четким и ясным звучанием речи. Простые диалоги между персонажами, распространенная лексика, четкий сюжет. И выбранный мультфильм не должен быть слишком длинным, до 5~7 минут. Целесообразно использовать короткометражные мультфильмы. Для этого уровня можно взять современные мультсериалы «Смешарики», «Маша и Медведь» и советские мультфильмы «Ну, погоди!», «Пирожок», «Колобок», «Два веселая гуся» и т.д. Лексика в этих мультфильмах несложная, содержание легко понять.

На среднем уровне студенты уже усвоили базовые знания о русском языке, овладели навыками коммуникации в основных ситуациях социально-бытовой сферы общения, поэтому мы выбираем такие мультфильмы, которые рассказывают о жизни и традициях русского народа, показывают отношения и общение людей в разных типовых

ситуациях. Продолжительность мультфильма от 7 до 15 минут. Здесь подойдут такие мультфильмы как «Трое из Простоквашино», «Каникулы в Простоквашино», «Зима в Простоквашино», «Барбоскины», «Волк и семеро козлят», «Жихарка», «Жадная мельничиха» и т.д.

На высоком уровне владения русским языком студенты уже накопили достаточный словарный запас и объем языковых знаний, чтобы понимать более сложную речь персонажей, более сложные ситуации общения. Поэтому мы выбираем более сложные по языку и сюжету мультфильмы: «Жил был Пес», «Ежик в тумане», «Чудесный колокольчик», «Винни пух идет в гости», «Петух и боярин», «Бобик в гостях у Барбоса» и т.д. Кроме этого мы можем использовать полнометражный мультфильм. Продолжительность такого мультфильма до часа, студенты смотрят его целиком, а затем, на следующем уроке выполняют задания. Важно, чтобы студенты понимали о чем рассказывает мультфильм, понимали главную мысль, которую хотел выразить автор.

Кроме того, важно качество мультфильма. А.Ф. Лалетина, анализируя воспитательный потенциал советских и современных российских мультфильмов отмечает, что «в советских мультфильмах звучит правильная, красивая речь, которая передает гамму чувств, эмоций героя. В современных мультфильмах одинаковые голоса, низкий уровень речевой культуры, бедность речи. Советские мультфильмы способствуют речевому развитию, а современные – его отставанию. Советские мультфильмы разнообразны, неповторимы, у каждого героя свой характер, эмоции, голос, в этих мультфильмах звучит авторская музыка. Современные же напоминают штамповку жанра: похожие сюжеты; похожие герои, которые говорят одинаковыми голосами, одинаково смеются, прыгают, падают; похожие звуки. В современных мультфильмах много агрессии и раздражения, причем часто они творятся положительными героями. Большинство советских мультфильмов содержат воспитательный потенциал, который можно целенаправленно использовать для обучения и воспитания, современные мультфильмы содержат чаще всего разрушающий антикультурный потенциал, не удовлетворяющий решению воспитательных задач особенно нравственного, трудового и эстетического воспитания» [1, с. 82]. Не со всеми утверждениями мы можем согласиться, но в целом согласны, что советские мультфильмы более содержательны, чем современные.

Кроме художественного качества важно качество техническое, прежде всего качество звука. На начальном этапе, для студентов слабо владеющих языком, необходимо выбирать такие мультфильмы, где звук четкий, речь персонажей легко разобрать. Лучше, чтобы во время речи персонажей не звучала музыка или шумы. На этом уровне узна-

вание слов чужого языка представляет сложность само по себе, а дополнительные помехи сделают задачу невыполнимой.

Для тех, кто уже хорошо знает слова, можно выбрать мультфильм с музыкальным фоном или менее четким, но разборчивым, звуком. На высоком уровне можно намеренно усложнить задачу. Требование к качеству звука тут уже не такое строгое, студенты должны научиться преодолевать помехи.

Кроме вышесказанного надо учитывать особенности самого материала. Например, мультфильм, как видеотекст, в отличие от обычных текстов, не поддается адаптации. Поэтому мы не можем упростить или усложнить его по своему желанию. Но можно поставить такое задание к мультфильму, которое соответствует уровню, или взять только фрагмент.

В мультфильме может быть видеоряд и реплики персонажей, а может быть только видеоряд и музыка. Для занятий по РКИ лучше выбирать мультфильмы, где есть диалоги, но и мультфильмы без слов можно использовать – например, предложить студентам написать диалоги к мультфильму или рассказать сюжет.

Таким образом, мультфильм как учебный материал предоставляет преподавателю много возможностей использовать его с разными целями и на разных уровнях обучения.

Литература

1. Лалетина, А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов / А.Ф. Лалетина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №8. – С. 82-87.

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 16.21.25

К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЕ THE ROLE OF RUSSIAN LITERATURE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA

Цзян Цзяин

Научный руководитель: И.И. Бабенко, канд. филол. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русская литература, обучение русскому языку как иностранному в Китае.

Key words: Russian literature, teaching Russian as a foreign language in China.

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал русской литературы при обучении русскому языку как иностранному в Китае. Автор анализирует

изменение положения русской литературы как предмета изучения на уроках русского языка в Китае с середины пятидесятых годов до сих пор.

Язык отражается в литературе, а литература – высшее проявление языка, искусство языка. Различные литературные жанры отличаются друг от друга посредством языковых средств и приёмов. Чаще всего лингвисты приводят примеры из литературы, чтобы подробно интерпретировали какое-то языковое явление. Это в полной мере доказывает, что литературный язык – стандартный и авторитетный источник. Так что литературный язык также назван стандартным языком. Таким образом, язык и литература тесно связаны между собой.

Но язык и литература, всё-таки они две разные сферы знаний. У каждой них есть свои собственные задачи и функции. Язык является инструментом, который помогает человеку думать и выражать свои собственные мысли, передаёт и хранит информацию. Литература – это форма искусства, она отражает общественную жизнь и общественные настроения. Чтобы хорошо и квалифицированно владеть языком, нужно иметь не только глубокий фундамент знаний о литературе, но и обширные исторические знания. Так что мы можем утверждать, что литература играла и играет важную роль в ходе обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Оглядываясь на исторический процесс преподавания русского языка в Китае, мы заметили, что обучение языку и литературе часто противоречат друг другу при преподавании русского языка в Китае. Такая ситуация сильно повлияла на подходы к обучению русскому языку китайских студентов.

Тан Линь и Линь ЦюаньШен в статье «Русская литература и обучение русскому языку» [1] подробно описывают изменение положения русской литературы на занятиях по русскому языку в Китае.

С середины пятидесятых годов до начала шестидесятых годов прошлого века при обучении русскому языку, русская литература как отдельный предмет составляла большую часть образовательной программы. На занятиях преподавалась не только история русской литературы, литературы СССР, классической литературы для чтения, но и история китайской литературы, история западной литературы, введение в литературоведение и так далее. Даже среди текстов для занятий по языковой практике преобладали литературные произведения. Такая учебная программа в то время называлась «литературный путь». Такой подход обогащал знания студентов о литературе, но не помогал надлежаще выучить язык. Дело в том, что литературный язык, который изучали студенты, был далёк от реальной жизни, от актуальной речевой практики. Это был стереотипный и устаревающий язык художествен-

ной литературы. Студенты могут легко выучить стихотворения, исполнить роль в романе Пушкина или Толстого, но не могут правильно использовать язык в обыденной жизни. Таким образом, обучение оказалось оторванным от реальной общественной жизни и речевой ситуации.

Конечно, это было неправильно и нужно было исправлять это несоответствие немедленно. Но, когда педагоги начали работать над данной проблемой, регулируя методы обучения русскому языку, появилась новая беда – литература была оставлена без внимания, во многих университетах даже отменили литературу как профилирующую дисциплину в вузе.

Во время классовой борьбы (以阶级斗争为纲), то есть в шестидесятых и семидесятых годах двадцатого века, политика стала руководящим принципом общественной жизни в Китае. Всё должно было быть связано с классовой борьбой, в том числе и обучение русскому языку. Поэтому литературные произведения подвергались строгому рассмотрению, многие из них получали несправедливую критику и были искоренены. С тех пор литература перестала входить в материалы для преподавания русского языка в Китае. Вместо литературы педагоги использовали Марксистско-ленинские политические статьи и тезисы трудов Мао Цзэдуна как новые материалы для обучения. Таким образом, студенты много изучали военно-политические термины и хорошо их выучивали, но на самом деле русским языком они совсем не владели.

В начале 80-90 гг. в связи с усилением китайско-русского сотрудничества, на внутреннем рынке Китая возник большой спрос на русскоговорящих переводчиков, имеющих знания о торговле, владеющих деловым русским языком. «Русский язык для деловых людей» стал одним из обязательных и главных предметов для студентов и аспирантов высших учебных заведений. Хотя занятия по литературе были, но они по-прежнему оставались без должного внимания. Студенты отлично овладевали русским языком в торгово-экономической сфере, но их язык не был красноречивым. Ведь они были со слабой литературной и культурной эрудицией.

Учитывая опыт и перспективы преподавания русского языка в китайских вузах, необходимо менять практику обучения русскому языку. Преподавателям русского языка как иностранного в Китае нужно хорошо осознать актуальные проблемы и перспективы обучения языку с использованием литературы. Язык (в том числе языковая практика и теория языка) и литература (включая историю литературы и литературное чтение) должны стать двумя главными направлениями инноваций в методике обучения русскому языку как иностранному.

Ряд китайских учёных в области методики обучения русскому языку как иностранному рассматривают и описывают схожие проблемы преподавания предмета. Например, Ву Бо, автор статьи «Обсуждение роли русской литературой в преподавании русского языка» [2], много внимания уделяет объяснению причин и необходимости изучения литературы в процессе овладения языком. Мэн Ицзюнь в своей статье «Русская классика в преподавании русского языка как иностранного» [3] подробно описывает преимущества использования российских классических произведений при обучении русскому языку. Все исследователи отмечают, что изучение иностранного языка, например русского, невозможно без знакомства с культурой и литературой народа.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что провести реформу методов обучения и повысить внимание к литературе, действительно полезно для улучшения преподавания русского языка как иностранного. Чтобы завершить реформу обучения русскому языку и обеспечить студентам хорошие условия изучения русского языка, преподаватели должны активно и гибко корректировать образовательные стратегии в процессе преподавания.

Литература

1. Тан, Л., Линь, Ц. Ш. Русская литература и обучение русскому языку / Русский язык в Китае. – № 4 (11). – 2000. – С.46-50.
2. Ву, Б. Обсуждение роли русской литературой в преподавании русского языка / Образовательные исследования высших учебных заведений. – № 10. – 2014. – С.32-33.
3. Мэн И. Русская классика в преподавании русского языка как иностранного / Образование Внутренней Монголии. – № 2. – 2015. – С.58.

УДК 81'24
ГРНТИ 14.85.51

АНИМАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЮ

ANIMATION ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOICAL RECOMMENDATIONS TO THE TEACHER

Цзян Шаочжун

Научный руководитель: И. И. Бабенко, канд. филол. наук, доц.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: учебно-методический комплекс по русскому языку «Восток», русский язык как иностранный, обучение, начальный этап, интерактивность.

Key words: educational-methodical complex on Russian language «East» Russian as a foreign language, training, the initial stage, interactivity.

Аннотация. В статье доказывается необходимость использования в обучении русскому языку как иностранному китайских студентов новых технологий, в частности анимационных материалов. Автор подчёркивает методическую значимость этого приёма, указывает на их лингводидактический потенциал, формулирует вопросы, предваряющие просмотр анимационного фильма в учебных целях, приводит примеры вопросов для дискуссии после просмотра фильма, указывает плюсы и минусы использования анимации на уроках русского языка как иностранного.

Обучение студентов китайских вузов русскому языку осуществляется по единому учебно-методическому комплексу «Восток». Данный комплекс состоит из учебника, тетради, сборника тестов, методического пособия для учителей по каждому из 6 уровней обучения русскому языку. «Восток» занимает центральное место в обучении русскому языку как иностранному в Китае. Очевидно, что использование хорошего учебного пособия является решающим фактором высокого качества обучения иностранным языкам и важным средством подготовки переводчиков, учителей русского языка как иностранного, русистов.

Вместе с тем, представляется, что в данном комплексе недостаточно представлены новые методики и технологии обучения иностранным языкам. Мы считаем, что преподавателям, использующим учебник «Восток», нужно активно использовать на уроках видео и мультимедийные материалы.

Использование видеоматериалов (художественных, документальных, учебных) и мультимедийных на уроках русского языка как иностранного является неотъемлемой частью учебного процесса на различных уровнях обучения. Во-первых, сам просмотр видеоматериалов повышает мотивацию студентов к изучению русского языка. Во-вторых, наряду с книгами, картинками и произведениями искусства, видеофильмы позволяют учащимся пройти успешную «социализацию» в русской культурной общности. Потому что содержание учебников, как правило, менее интересное, оно содержит много статей и упражнений, которыми трудно полностью мобилизовать энтузиазм студентов. Нужно использовать простой видеоматериал, который интересен иностранным студентам.

Видеозанятия всегда с интересом воспринимаются студентами любого уровня, но особенно полезен их просмотр на первом году обучения. В это время можно использовать в учебных целях мультфильмы, которые станут языковыми видеокурсами в жанре приключенческого мультфильма. До просмотра мультфильма, прежде всего, должен анализироваться информационный центр части мультфильма или мультфильма целиком –

это главная информация на родном для студента языке, которая знакомит с сюжетом и помогает понять основные смыслы произведения. Преподавателю необходимо объяснить студентам непонятную лексику и фразы, их значение во время просмотра мультфильма или перед его началом, чтобы обеспечить понимание фильма. Преподавателю нужно уделять внимание выбору интересного видеоматериала, длительностью около 5-7 минут, потому что студенты изучают русский язык только один год и имеют затруднения в использовании лексико-грамматического запаса русского языка, и затрудняются в аудировании. Предварительная работа с незнакомыми словами направлена на лучшее овладение новым лексико-грамматическим материалом.

Студенты второго года обучения имеют большой словарный запас и лучше знакомы с грамматикой русского языка, но при общении неуверенно выражают свои мысли в простых ситуациях. Использование видеоматериалов помогает преодолению различных коммуникативных трудностей: учащийся видит естественное поведение носителей языка, готовится к неподготовленному общению на изучаемом языке.

Включение анимационных фильмов в учебный процесс очень полезно для формирования коммуникативных умений, творческих способностей мышления и успешных социальных навыков, задания, связанные с просмотром анимации, способствуют развитию навыков аудирования, совершенствуют познавательную деятельность студентов.

Перед использованием мультфильма можно обсудить некоторые вопросы, например следующие.

1. Вы любите смотреть мультфильмы?
2. Какой мультфильм у вас любимый?
3. Как зовут героев вашего любимого мультфильма?
4. Это интересный и веселый мультфильм? Какой ещё? Добрый?

Расскажите о нём.

5. Что вам больше всего нравится в вашем любимом мультфильме?

Далее преподаватель показывает фрагмент фильма или сюжетную картину из фильма, подготовленного к просмотру, и задаёт следующие вопросы.

1. Посмотрите анимационный фрагмент или сюжетную картину. Как вы думаете, что делают главные герои? Где они находятся? Опишите характер героев. Какой характер у остальных героев?

2. Как вы думаете, какими качествами обладают герои этого мультфильма?

3. Какой герой понравится вам больше всего? Опишите его внешность и характер.

Использование видеоматериалов на уроке является хорошей идеей совершенствования преподавания иностранным студентам, которые изучают русский язык первый год. Однако стоит отметить, что ис-

пользование на уроке анимационных фрагментов как инструмента обучения иностранному языку имеет две стороны: положительную и отрицательную.

Положительные особенности метода.

1. Интересные сюжеты помогают вызвать интерес к русскому языку.
2. Видеоматериалы в обучении русскому языку как иностранному, вызывают энтузиазм студентов, помогают избежать иностранным студентам механического заучивания, зубрёжки без понимания.
3. Просмотр интересных видеоматериалов улучшает восприятие и воспроизведение изучаемого языка на слух.
4. Помогают с интересом смотреть видеоряд, учиться прогнозировать развитие событий.
5. Просмотр видеоматериалов помогает узнать характерные национально-культурные черты жителей страны изучаемого языка.

Отрицательные аспекты использования анимации на уроках РКИ.

1. Студенты часто смотрят видеоматериалы, мало придумывают свои новые идеи для обсуждения.
2. По фильмам без субтитров сложно изучать русский язык, т.к. речь персонажа, как правило, очень беглая и необходимо неоднократно просмотреть фрагмент, чтобы понять содержание реплик.
3. Иностранному студентам, которые изучают русский язык первый год, часто не понятна мимика героев.

В заключение отметим, что использование анимации на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо и полезно на начальном и среднем этапах обучения, однако этот приём требует достаточно тщательной подготовки к просмотру и обсуждению мультфильма как от студентов, так и от самого преподавателя.

УДК 372.881
ГРНТИ 14.25.09

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS RUSSIAN LANGUAGE

Чигинцева Виктория Викторовна

Научный руководитель: А.В. Курьянович, д-р филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интерактивные формы и методы обучения, метод «мозговой атаки», метод «мозгового штурма», метод «круглого стола», кейс-метод, Федеральный государственный стандарт.

Key words: interactive forms and methods of teaching, the method of “brainstorming”, method of “round table”, the case method, the Federal government standard.

Аннотация. Современный урок русского языка отличается большим спектром организационных, методических, дидактических и практических форм и средств обучения. Среди словесников все большую популярность набирают интерактивные формы и методы обучения. В статье представлен методический аспект применения таких интерактивных форм обучения русскому языку, как метод «мозговой атаки», метод «мозгового штурма», метод «круглого стола», кейс-метод. Организация каждого метода описана с учетом собственного педагогического опыта и успешным применением в собственной педагогической практике. Следует отметить универсальный и интегрированный характер организации каждого метода, что позволяет применять их на любом уроке вне зависимости от дисциплины.

Современная методика обучения русскому языку отличается включением разнообразных форм и методов обучения. Наиболее популярными методами обучения родному языку можно считать такие интерактивные методы, как *метод «мозговой атаки», метод «круглого стола» и кейс-метод.* Урок с применением интерактивных форм и методов – «это занятие, где ведущая роль отводится развивающим – частично поисковым, поисковым и исследовательским видам деятельности учащихся, когда учитель и ученик выступают равноправными субъектами обучающего процесса» [1, с. 102].

Рассмотрим методические аспекты организации на уроке словесности каждого интерактивного метода.

1. «Мозговой штурм» («мозговая атака», брейнсторминг) – это интерактивный метод обучения, направленный на продуцирование актуальных и нетрадиционных идей для решения поставленных учебных проблем. Целью этого метода можно считать организацию коллективно-мыслительной деятельности на уроке.

Методика организации «мозгового штурма» на уроках русского языка:

1) На уроке словесности школьникам предлагается «проблемная» ситуация или «проблемный» вопрос; 2) В процессе обсуждения каждый учащийся высказывает свои идеи и мысли на поставленную тему/проблему. При этом происходит фиксация полученных вариантов решения проблемы. Стоит отметить, что время, отведенное школьникам для генерирования путей выхода из поставленной ситуации, ограничено (обычно это 4-5 минут): за небольшой временной промежуток обучающиеся должны предложить как можно больше вариантов разрешения ситуации; 3) После окончания процесса генерации идей нужно вспомнить поставленные перед уроком задачи. Это может сделать сам педагог, а можно попросить детей повторить задание. Кроме того, следует обратиться к предоставленным вариантам решения ситуации,

перечисляя их все; 4) Далее происходит редактирование: школьники выбирают наиболее положительные и эффективные способы решения поставленной задачи (задач); 5) Завершение работы проводится при помощи рефлексивного опроса-вывода, что может подтолкнуть учащихся к формулированию темы занятия.

После завершения «мозговой атаки» педагогу с обучающимися следует обсудить все варианты ответов. Для этого можно использовать другой интерактивный метод – *метод «круглого стола»*.

2. Метод «круглого стола» – это метод активизации обучающихся на занятии, такая форма организации учебно-познавательной деятельности, при которой школьники могут закрепить имеющиеся у них знания, компенсировать «пробелы» в знаниях, продемонстрировать умение решать проблемные ситуации, научиться «культуре ведения дискуссии» [2].

Методика организации «круглого стола» на уроках русского языка:

1. Подготовительный этап (выбирается помещение, разрабатывается план занятия, происходит деление обучающихся на группы, происходит выбор тем для обсуждения, целей занятий, возможно приглашение специалистов для консультирования учащихся).

Особенность подготовительного этапа состоит в том, что всем участникам дискуссии необходимо сесть по кругу.

2. Этап обсуждения проблемы.

(Учитель устанавливает как регламент обсуждения «проблемной» ситуации, так и регламент выступлений).

При обсуждении необходимо следовать следующим правилам, которые в методической литературе обозначены как «главные «нельзя»»: не следует нарушать равноправия обучающихся и педагога; не допустимо разжигание межличностных конфликтов; нельзя вовлекать обучающихся в процесс обсуждения при помощи уговоров и обещаний; необходимо, чтобы школьники аргументировано доказывали или отрицали услышанное мнение; если в процессе обсуждения возникли споры и конфликты, то педагогу необходимо их сгладить, примирив оппонентов; ведущий (педагог) должен быть также включен в процесс обсуждения, высказывая собственные точки зрения на решение проблемы [(подробнее:2)].

3. Этап подведения итогов.

Первоначально необходимо вспомнить цели и задачи «круглого стола», проанализировать точки зрения и количество оппонентов, поддерживающих или опровергающих их. Далее следует сформулировать общую позицию, к которой пришли все обучающиеся, или позицию, наиболее близкую к участникам «круглого стола». Если в процессе обсуждения остались невыясненные вопросы и моменты, то

можно предложить школьникам обсудить их на следующем занятии, используя также метод «круглого стола». В конце дискуссии педагогу и участникам необходимо сказать слова благодарности за участие в обсуждении.

3. Кейс-метод (от англ. case – «случай») – «это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций» [3].

Содержание кейс-метода строится на том, что школьники должны проанализировать «реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [4, с.10].

Ученые Зинченко Ю.П., Володарская И.А. и Ступина С.Б. обосновали психолого-педагогические условия, которые нужно учитывать при составлении кейса [5,6]. Исходя из опыта применения кейс-метода в собственной педагогической деятельности, можно выделить ряд методических рекомендаций для эффективного внедрения метода кейс-study на уроках словесности.

Методика организации кейс-метода на уроках русского языка:

1) рассматриваемая ситуация должна соответствовать учебно-методическому планированию учителя и возрастным особенностям обучающихся и содержать «проблемные» вопросы, а также необходимый объем информации для их решения;

2) описываемая ситуация не должна ориентироваться только на положительные моменты, как контраст, должны быть и отрицательные примеры;

3) при разработке кейса педагог-словесник должен ориентироваться на местный материал (например, статьи местных средств массовой информации, методические и другие сборники, принадлежащих односельчанам и т.д.), вовлекая его в текущий учебный процесс;

4) текст ситуационного упражнения должен требовать именно нахождения путей выхода из «проблемной» ситуации, а не только оценку решений, принятых одноклассниками ранее;

5) в тексте кейса не должно быть подсказок к решению поставленной проблемы;

6) любой кейс должен сопровождаться ясными инструкциями.

Таким образом, в современной методике преподавания русского языка существует ряд методов, не только наиболее эффективных, но и востребованных среди учителей-словесников. К таким методам относятся, несомненно, такие интерактивные методы, как *метод «мозговой атаки»*, *метод «круглого стола»* и *кейс-метод*. Методика каждого описываемого метода неоднозначна, но можно выявить общие тен-

денции: рассматриваемая ситуация должна быть ориентирована на возрастные особенности обучающихся; все участники обсуждения имеют равные права для высказывания собственной точки зрения; ответы школьников должны быть аргументированными; педагог-словесник должен активно участвовать в обсуждении поставленной проблемы; в большинстве случаев существует временное ограничение при организации интерактивных методов на уроках словесности.

Следует отметить, что положительные эффекты в обучении, достигаемые при помощи метода «мозговой атаки», метода «круглого стола» и кейс-метода являются универсальными и могут быть использованы педагогами разных дисциплин.

Литература

1. Чигинцева, В.В. Роль интерактивных форм в школьном преподавании русского языка (на примере обучения трудным вопросам лексикологии) / В.В. Чигинцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Выпуск 4 (157). – С. 102-106.
2. Факультет интерактивного обучения образовательного портала «Мой университет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://moi-amour.ru/publ/stati_ekspertov_po_amoim/uchashhiesja_i_amo/aktivnye_metody_obuchenija_sposob_samorealizacii_uchenika_na_uroke/139-1-0-7 (дата обращения: 15.01.2017 г.)
3. Электронное научно-техническое издание «Наука и образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 15.01.2017 г.)
4. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / под ред. доктора социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина. – Киев: Изд-во «Центр инноваций и развития», 2002. – 288 с.
5. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – Москва: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.
6. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ИГРОВОГО ПРОЕКТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«РОДНАЯ ПРИРОДА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА)**

**USE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE GAME PROJECT
IN THE ELEMENTARY SCHOOL (ON THE MATERIAL
OF THE ORGANIZATION OF THE PROJECT
“RELATED NATURE” FOR STUDENTS OF THE THIRD CLASS)**

Бурыхина Екатерина Владимировна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игровые технологии, проект, начальная школа, «Своя игра».

Key words: gaming technology, project, the elementary school, quiz own game

Аннотация. В статье идет речь о создании и использовании образовательного потенциала игрового проекта во внеурочной деятельности в третьем классе. Рассматривается роль такой формы, как «Своя игра».

Инновации в сфере образования создают ситуацию дефицита профессиональных компетенций в формировании универсальных учебных действий (УУД) различного содержания, а также в развитии проектной деятельности.

Современная основная образовательная школа приступила к освоению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения [1]. Для педагога это означает необходимость планировать урок таким образом, чтобы содержание деятельно-

сти в его рамках способствовало формированию различных универсальных действий: личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных. Совершенно очевидно, что в этой ситуации актуальным является выбор педагогического инструментария, позволяющего максимально продуктивно способствовать формированию УУД.

Проект является продуктивной формой инновационной деятельности, позволяющей формировать все виды универсальных учебных действий обучающихся. Игра является по своей природе синкретической формой организации, соединяющей в себе различные виды деятельности: интеллектуальной, коммуникативной, речевой и т.д. Именно поэтому педагогические технологии, включающие в себя игровые компоненты, обладают мощным образовательным потенциалом. Вышесказанное позволяет говорить о перспективах использовании игровых технологий для реализации целевых установок ФГОС.

В своей работе под игровыми технологиями мы, ориентируясь на исследования Г.К. Селевко, понимаем вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой; вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта [2, с. 128]. Такое понимание сути игровых технологий обуславливает набор функций, которые эти технологии способны выполнять в образовательной деятельности. Игровые технологии активизируют эмоциональную, познавательную деятельность учеников, позволяют учителю использовать различные формы деятельности (групповые и индивидуальные), создают возможности для проявления инициативы обучаемых, могут быть формой оценивания результатов обучения [3, с.360].

В ориентире на эти теоретические установки выстраивался образовательный проект «Родная природа» для учащихся третьего класса, в рамках которого реализация образовательного потенциала игрового проекта стала определяющей методической целью педагога.

На первом этапе работы определился замысел проекта – рассказать третьеклассникам о красоте и богатстве родной природы, о необходимости заботиться о ней. Также на данном этапе формировался предметный ресурс проекта. Обратившись к педагогам начального звена, мы определились со списком художественной литературы о родной природе, в который вошли произведения Виталия Бианки, Михаила Михайловича Пришвина, Веры Чаплиной, Сергея Есенина, Александра Сергеевича Пушкина и других. Учитель на данном этапе активно формировал позицию учащегося, выполняя роли наставника, консультанта. Организуя проблемные ситуации, педагог направлял учащегося в процессе анализа художественных произведений, для того чтобы выявить их проблематику. К концу данного этапа учащийся смог

сформировать собственное видение, понимание специфики текстов о родной природе. После беседы учителя и ученика совместно удалось структурировать материал и сформировать алгоритм реализации проекта. На данном этапе формировались все виды универсальных учебных действий обучаемого.

Следующим этапом проекта стала организация уроков внеклассного чтения для учащихся третьего класса. Для осуществления этой цели потребовалась серьезная подготовка: учеников третьего класса сориентировали прочитать необходимые тексты из списка литературы. Учащийся, организатор проекта, совместно с педагогом проанализировал произведения и был готов помочь проанализировать эти произведения с учащимися. Было спроектировано три урока внеклассного чтения, на которых ребята совместными усилиями смогли выявить особенности данных произведений. Педагог работал с учащимся в качестве консультанта. На данном этапе формировались личностные и познавательные универсальные учебные действия.

На третьем этапе, который имел статус контрольного среза, в проекте была организована «Своя игра». Целью данного урока было определение уровня освоенности нового материала учащимися, глубины понимания авторской позиции в текстах произведений. «Своя игра» – игровая технология, заимствованная нами из СМИ. Она была выбрана в ориентире на потенциальную возможность влиять на образовательный ресурс учащихся. Прототипом стала американская телевизионная игра-викторина Jeopardy! [4] (Рискуй!) Автор игры – Мерв Гриффин. Игра – это пространство общения и ситуация концентрации информации. Такой функционал игровой формы коррелирует с развитием познавательных универсальных учебных действий. В то же время командная форма работы во время игры – это беспроблемный потенциал для развития личностных и регулятивных УУД.

В рамках «Своей игры» предполагается разделение материала по уровням сложности. Ориентация на эту установку позволила обеспечить каждому из учащихся реализацию в рамках своей индивидуальной нормы. Организация, проведение игры дали возможность зафиксировать в итоге эксперимента определенные социально-психологические эффекты – активность, мотивированность детей, их включенность в образовательный процесс, креативность. В то же время стало возможным говорить и об образовательных эффектах. Проведение игры позволило учащимся проявить знание предметного материала. Проведенная в финале рефлексия позволила констатировать педагогическую эффективность выбранной игровой формы. В рамках этого этапа было обеспечено влияние выбранной формы, деятельности педагога на формирование УУД различного характера.

Вывод. Реализация целевых установок ФГОС в аспекте формирования универсальных учебных действий может быть успешной, если педагог наряду с другими профессиональными средствами использует игровые технологии, осмысленно реализуя их образовательный потенциал. Это означает выбор форм и приемов (уроки внеклассного чтения, «Своя игра»), адекватных содержанию, этапам образовательного проекта. В нашем случае при изучении произведений о родной природе третьеклассниками продуктивным оказался следующий методический сюжет:

- на первом этапе подготовки проекта к реализации использовался диалог;
- на втором этапе для включения в совместную деятельность проводились уроки внеклассного чтения;
- на третьем этапе формой, определяющей развитие совместной деятельности в учебном процессе, стал культурологический диалог, проявляющий результативность работы в рамках всего образовательного проекта. В рамках этой формы использовался образовательный игровой мультимедийный проект «Своя игра».

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 14.04.2017).
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва, 2006. – 816 с.
4. Jeopardy! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jeopardy!> (дата обращения: 14.04.2017).

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ
УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**USING ELEMENTS OF PROJECT TECHNOLOGIES
AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON FOR THE FORMATION
OF STUDENTS' UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES
(ON THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE RUSSIAN
LANGUAGE LESSON IN THE 8TH CLASS
OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL)**

Драгунайте Александра Владимировна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: универсальные учебные действия, проектные технологии, игровые технологии, эйдос-технологии.

Key words: universal learning activities, project technologies, game technologies, eidos-technologies.

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению и анализу педагогического потенциала использования проектных технологий на уроке русского языка для формирования различных групп универсальных учебных действий (на материале урока русского языка в 8 классе общеобразовательной школы).

Актуальность использования элементов проектных технологий на уроке русского языка обуславливается внешними и внутренними факторами. Внешние факторы представлены требованиями образовательной среды – прежде всего, ориентацией на ФГОС, выдвигающий на первый план ценности развития и становления личности. Как следствие, возникает ориентация на результат-полифонию, т. е. на личностные, метапредметные и предметные результаты, которые технологизируются в формате УУД различного содержания [1].

Актуальность исследования связана также с профессиональными факторами: дефицитом компетенций педагога для решения образовательных задач в рамках реализации ФГОС. Следовательно, для ответа на образовательные вызовы необходима осмысленная, концептуализированная, технически завершенная деятельность со стороны педагога.

Особое место в деятельности ученика и учителя занимает индивидуальный образовательный проект, который является проявлением сформированности УУД обучаемых.

Цель исследования: определить педагогические возможности использования элементов проектных технологий на уроках русского языка в 8 классе общеобразовательной школы для формирования различных групп УУД.

Для достижения цели необходимо решить следующие *задачи*:

1. Теоретически обосновать методическую модель использования элементов проектных технологий.

2. Апробировать модель в учебной практике.

Гипотеза: использование элементов проектных технологий на уроках русского языка может быть успешным, если педагог

- использует для создания образовательной реальности личностно-ориентированные технологии, адекватные возрастным особенностям обучаемых;
- создает в рамках этих технологий модель, адекватную потребностям момента, образовательной ситуации;
- организует информационный ресурс проекта с имеющимся образовательным потенциалом обучаемых;
- включает в методический сюжет проекта использование мультимедийных технологий и эйдос-текстов;
- рассматривает успешность участников проектной деятельности на уроке в формировании УУД различного содержания.

Методы, используемые в ходе педагогического эксперимента:

1. Антропологический подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев)
2. Принципы гуманитарного исследования (Г.Н. Прокументова)
3. Концепция педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова, Е.Н. Ковалевская)
4. Принципы научного обеспечения инновационного проекта и его экспертиза (И.Ю. Малкова, Е.С. Полат)

Теоретическая база метода проектов представлена Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной, которые в своем учебном пособии предложили их полную классификацию[2].

В ее основе лежит критерий, характерный для определенного вида проекта: метод, доминирующий в проекте; предметно-содержательная часть; характер координирования проекта; число участников; продолжительность проведения проекта.

В нашем случае проект был определен как краткосрочный, потому что осуществлялся в рамках одного урока, тема которого звучала

следующим образом: «Правописание Ъ и Ь знака. Повторение». Проект создавался в 8 классе общеобразовательной школы в ходе групповой деятельности и имел ролево-игровой характер: участники выполняли предусмотренные условиями игровой ситуацией правила и роли. Урок имел элементы соревнования, т.к. класс был разделен на команды, в каждой из которой были свои капитаны и секретари. Кроме того, жюри, оценивающее деятельность команд, состояло из учеников того же класса.

И.Ю. Малкова в своей докторской диссертации «Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе» под образовательным проектом как особой формой организации совместной деятельности в школе понимает «образование, проектирование собственного личного содержания деятельности в пространстве разной деятельности» [3]. Т.е. ученик и педагог самостоятельно проектируют содержание своей работы. Это значит в том числе и то, что учитель в процессе организации учебного проекта должен соблюдать принцип педагогической когерентности, т. е. включать в содержание своей деятельности такие формы и приемы личностно-ориентированных технологий (ЛОТ), которые отвечали бы потребностям определенной образовательной ситуации.

Напомним, что урок был включен в учебно-тематический план предмета, представляя собой повторение изученного в предыдущих классах. В соответствии с образовательной ситуацией мы решили, что целесообразным будет включить в проектную деятельность элементы игровых технологий.

Г.К. Селевко и В.В. Гузеев определяют игровые технологии как «вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой, а также как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта» [4].

Игровые технологии способствуют развитию деятельности: созданию в ней эмоциональной приподнятости, соперничества, состязательности, конкуренции, активизируют познание учащихся, позволяют учителю использовать различные формы деятельности (групповые и индивидуальные), а также дают ему возможность проанализировать и оценить результаты деятельности субъектов [5].

С ориентацией на данные теоретические установки *на первом этапе* посредством игровых технологий и использования мультимедийных средств педагог создал условия для актуализации имеющихся у учеников знаний о правописании Ъ и Ь знаков. В рамках соревновательного момента восьмиклассники самостоятельно вспомнили правила написания разделительных знаков и использовали его на практике: выполняли усложненные задания, сверяя их с эталоном. Педагог

на данном этапе работал в режиме индивидуального консультирования. Деятельность учителя и учащихся способствовала формированию у последних элементов познавательных УУД.

Ориентируясь на уровень понимания восьмиклассниками изучаемой темы, педагог поставил задачу углубить имеющиеся у них знания. Поэтому *на втором этапе* две ученицы из класса, используя мультимедийные технологии, подготовили и представили одноклассникам доклад об истории употребления букв Ъ и Ь и специфики употребления этих букв в некоторых иностранных языках. После выступления девочек между ребятами была организована дискуссия о том, как менялась роль, функция и значение знаков Ъ и Ь на протяжении истории русского языка. Педагог на данном этапе выступал в роли координатора, модератора и консультанта, обеспечивая информационно-педагогическое сопровождение деятельности учащихся. Этап был направлен на формирование элементов познавательных и коммуникативных УУД.

Первые два этапа позволили оформить информационно-знаниевый ресурс для работы на *третьем этапе*. Следующим и заключительным шагом после дискуссии стало оформление и презентация учащимися мини-проектов по теме: «Функция буквы Ъ до реформы об ее отмене». Соревнующимся командам было предложено придумать название, содержащее букву Ъ, и создать логотип компании, которая могла бы существовать в период до реформы об отмене Ъ, а затем презентовать и прорекламировать свой проект. Для решения этой задачи в рамках проектной деятельности были использованы также элементы эйдос-технологий, которые предполагают создание наглядных конструкций, представляющих информацию в образном виде [6]. Педагог на данном этапе в основном занимал позицию консультанта и модератора.

После защиты мини-проектов была проведена рефлексия, которая позволила констатировать педагогическую эффективность использования элементов проектных технологий на данном уроке. В работе над проектом у учащихся проявлялись элементы регулятивных и коммуникативных УУД.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование элементов проектных технологий на уроках русского языка для формирования УУД у учащихся может быть успешным, если педагог для создания образовательной реальности использует адекватные возрастным особенностям обучающихся и потребностям образовательной ситуации ЛОТ, в нашем случае – игровые, мультимедийные и эйдос-технологии, а также организует информационный ресурс проекта с имеющимся образовательным потенциалом.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 19.04.2016).
2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
3. Малкова, И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: Дис. ... д-ра пед. наук / И.Ю. Малкова. – Томск, 2008. – 286 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва, 2006. – 816 с.
6. Селеменев, С.В. Приемы использования графики при изучении литературного текста / С. Селеменев, А. Ткаченко // Педагогическая техника. – 2007. №1. – С. 28-34.
7. Головацкая, Н.Ф. Эйдос-конспект / Н.Ф. Головацкая [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ucoz.ru/> (дата обращения: 19.04.2016).

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 16.21.27

ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ А.С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»)

FORMS AND TECHNIQUES OF DESIGNING CULTURAL DISCOURSE IN THE PROCESS OF METHODICAL- PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INDIVIDUAL PROJECT (BASED ON THE ORGANIZATION OF THE PROJECT “PETERSBURG TEXT OF PUSHKIN’S “THE BRONSE RIDER”)

Дукмас Анастасия Игоревна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образовательное проектирование, формы организации позиции учителя, приемы проектирования культурологического дискурса

Keywords: educational planning, forms of organization of the teacher’s position, methods of designing cultural discourse

Аннотация. Проектирование – новый тренд образовательного процесса. Однако формы и приемы его организации остаются актуальной проблемой, поскольку требуют проявления личных инициатив обучающегося.

Традиционное представление об ученике как об объекте образовательного процесса уже давно уступило место иному взгляду, предполагающему, что обучающийся является непосредственным субъектом образовательной деятельности.

Стремление учителя вывести ученика в позицию субъекта обращает нас к осмыслению методико-педагогического сопровождения данного процесса. Такого обеспечения требует ФГОС, в котором идея развития субъектности обучающегося является ключевой. В рамках данного процесса необходимы особые пути, позволяющие обеспечить эту установку. В качестве одного из таковых можно говорить об образовательном проектировании.

Обратимся к сущности данного феномена. Проект (от лат. «брошенный вперед») – 1) план, замысел, 2) разработанный план, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия, 3) предварительный текст какого-либо документа [1, с.1061].

Опираясь на такое толкование, можно сделать следующий вывод: проект, в сущности, представляет собой некоторое изменение, представленное не сиюминутно, а в цели или намерении субъекта. При этом в качестве такого изменения может быть представлены разные действия: от знаний о техническом обеспечении проекта до форм целеполагания, рефлексии.

Таким образом, образовательное проектирование – творческое пересоздание действительности на основе имеющегося замысла [2, с.92], т.е. это деятельность, направленная на то, чтобы обучающийся не только самостоятельно создавал продукт, но также и инициировал его появление, проявлял осознанность своих действий на всех этапах проекта. Итак, образовательное проектирование характеризуется несколькими ключевыми моментами, в частности:

- включенность обучающегося в образовательный процесс;
- целеполагание как процесс вхождения в образовательную ситуацию с полным пониманием субъектом того, что он делает;
- ценностное ориентирование проектировщика;
- обогащение образовательного ресурса субъекта в процессе деятельности.

В рамках методико-педагогического сопровождения исследовательской работы «Петербургский текст А.С. Пушкина «Медный всадник» мы можем говорить об актуализации всех обозначенных пунктов. В пределах заявленной темы подробнее остановимся только на последнем. Расширение образовательного ресурса здесь происходит в рамках формирования культурологического дискурса.

Понимая под дискурсом «речь, погруженную в жизнь» [3, с.136], мы должны учитывать такие характеристики феномена, как дискретность и подвижность. А это означает, что его формирование происходит спонтанно, в живой речевой практике. Именно поэтому сложно заявлять о проектировании дискурса как такового, ведь сам процесс создания дискурсивного проекта предполагает «взгляд вперед», пересоздание действительности на основе имеющегося замысла, как говорилось выше. Тем не менее, существует ряд приемов, а также некоторые формы работы с обучающимся при проектировании культурологического дискурса.

При работе над проектом учитель должен быть заинтересован в порождении личностных смыслов обучающимся. При этом вопрос о педагогическом сопровождении этого процесса остается актуальным.

1. Формы работы:

Проектирование – процесс, отличительной особенностью которого является индивидуальная форма работы. Позиция учителя в этом процессе должна быть вариативной. Сопровождение образовательного проекта требует от преподавателя изменения традиционной роли – переход от авторитарного управления действиями к партнерским. И здесь можно определиться с тремя основными проектными позициями, в рамках которых возможно организовать диалог учитель-ученик:

- учитель-консультант;
- учитель-модератор;
- учитель-тьютор.

В самом общем смысле позиция «учитель-консультант» представляет информацию (частью или всей) в рамках будущего проекта. При этом педагог не может и не должен делиться всем материалом, чтобы у обучающегося была возможность создать свои смыслы, а не транслировать опыт учителя. Педагог в позиции «учителя-консультанта» существует только в начале проекта, когда ребенку необходимо определиться с темой, областью работы, источниками, а также на первоначальном этапе анализа материала.

На следующем этапе проекта позиция «учителя-консультанта» сменяется позицией «учитель-модератор». Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей. Фактически на данном этапе работы учитель стремится к проявлению личностных смыслов обучающегося. В рамках осуществления данной позиции в проекте происходит формирование личных инициаций.

На последнем этапе педагог находится в позиции «тьютора», занимаясь исключительно педагогическим сопровождением ученика,

помогая ему с выступлением и презентацией результатов собственного исследования.

Таким образом, формы работы учителя с обучающимся очень разнообразны, а главная цель всех этих метаморфоз – создание качественного проекта непосредственно самим ребенком.

2. Обозначив основные условия работы над индивидуальным проектом, мы можем перейти к приемам проектирования культурологического дискурса.

Как уже было заявлено выше, в процессе создания проекта необходимо ориентироваться на диалоговые формы взаимодействия, именно поэтому все приемы подчинены этому процессу.

В качестве основного выступает такой прием как «создание поля ассоциативных смыслов». Это один из самых универсальных и известных приемов, применяемых на уроках, однако в процессе сопровождения проектов данный прием не так актуален, поскольку считается неэффективным. Тем не менее, ассоциативное поле моделирует личностные смыслы обучающегося, на основе которых уже можно строить исследование.

В рамках заявленной работы (комментирование поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник»: ономастический анализ) это имело следующий вид: сначала к одному из имен обучающийся придумывал десять ассоциаций, создавая личное поле смыслов. Уже после этого началась работа с материалом для расширения и уточнения порожденных идей. Затем ресурс сложившихся смыслов дополнялся. Таким образом, создается не только материал для исследования, но и вектора развития будущего проекта.

Вторым действенным приемом можно назвать «лингвокультурологический микроскоп». Лингвокультурология – смежная дисциплина, построенная на совмещении лингвистики и культурологии. Суть ее в том, что на лингвистическом материале возможно сделать культурологические обобщения.

Изучение имен и названий – удобный контекст таких исследований, поскольку с помощью слова возможно выстроить многочисленные культурные связи, что и было сделано в процессе работы. Так, изучая все то же имя Евгений (по вектору, смоделированному в работе с ассоциациями), мы выяснили и обозначили его связь с: рыцарями круглого стола, с семантикой таких категорий, как «юность», «молодость», а также с образом жертвенного ягненка и т.д.

Таким образом, «лингвокультурологический микроскоп» позволяет значительно расширить область исследования, включить разнообразный материал, тем самым обозначив новые контекстные связи.

Здесь были освещены только некоторые приемы, однако их достаточно, чтобы сделать несколько основных выводов:

1. Формы и приемы проектирования культурологического дискурса в процессе сопровождения индивидуального проекта строятся на основе развития смыслодеятельности проектировщика. Этот процесс осуществляется на предметном уровне как создание различного вида дискурсов: первичных, ассоциативных и культурологических. На уровне деятельности учащихся как смена качества смыслов. Первичные смыслы оформляются в нормативные, последние трансформируются в культурологические. На уровне профессиональной деятельности в этом учителя в этом качестве происходит изменение ролевых позиций: вначале партнер-консультант, затем педагог-модератор, которого сменяет партнер-культуролог, а в финале появляется партнер-тьютор.

2. Приемы проектирования культурологического диалога могут быть представлены в рамках следующего методического сюжета:

1) Учитель, решая поставленную проблему методико-педагогического сопровождения, обращается к источникам, представляющим педагогу множественный выбор техник и приемов;

2) находит подходящие ему и обучающемуся способы активизации мотивации ученика, используя приемы развития его субъектности: «поле ассоциативных смыслов», «лингвокультурологический микроскоп»

3. В качестве основных результатов проектирования культурологического дискурса можно говорить о формировании некоторых УУД: коммуникативных (умение конструировать устную и письменную речь, отвечать на вопросы), познавательных (расширение образовательного ресурса обучающегося в рамках культурологического и лингвокультурологического анализа текста) и личностных (проявление личных инициатив).

Литература

1. Советский энциклопедический словарь. – Москва: «Советская энциклопедия», 1983. – 1453 с.
2. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1985. – № 10. – 114 с.
3. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**РОЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
«КАК СТАТЬ ЖУРНАЛИСТОМ» В ШЕСТОМ КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**THE ROLE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE
FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF
PUPILS (ON A MATERIAL OF METHODOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL
EDUCATIONAL PROJECT “HOW TO BECOME A JOURNALIST”
IN THE SIXTH GRADE OF SECONDARY SCHOOL)**

Опарий Наталья Александровна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: индивидуальный образовательный проект, социологическое исследование, формы и приемы педагогического сопровождения, позиция педагога, универсальные учебные действия.

Key words: individual educational project, sociological research, forms and methods of pedagogical support, teacher position, universal learning activities.

Аннотация. В статье рассматриваются различные формы, приемы деятельности, используемые педагогом при организации социологического исследования в контексте педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта. Доказывается, что в рамках этого процесса формируются универсальные учебные действия, происходит профессиональная самоидентификация ученика.

В настоящее время происходит активная модернизация отечественного образования. Речь идет о преимущественном внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС) [1]. Формирование современного образовательного пространства представляет собой системный характер: перед педагогом ставятся новые цели, достижение которых предполагает поиск современных, инновационных технологий и форм организации учебной деятельности. В этом контексте стоит говорить о феномене «личного присутствия», ситуации, в которой педагог становится субъектом в инновационной деятельности, реализуя собственные инициативы [2].

Основополагающий критерий изменения содержания образования – вовлечение учащегося в образовательный процесс, когда он становится непосредственным организатором своего образования. Исходя из этого, в педагогической науке и практике появляется значительный интерес к проектному обучению [3, 4], так как цель проектной работы состоит в развитии личности ученика в процессе активной мыследеятельности. Данные идеи представлены в Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС). Концепция документа предполагает новое рассмотрение результатов образовательной деятельности школьников, которые будут проявляться в формировании личностных, метапредметных и предметных результатах обучающихся.

Особую актуальность проблема формирования проектной компетентности учителя приобретает, когда речь идет о методико-педагогическом сопровождении индивидуального образовательного проекта.

Всё сказанное определяет **актуальность** темы нашего исследования, в рамках которого рассматриваются методико-педагогические аспекты использования различных социологических методов, приёмов и техник в разработке индивидуального проекта (ИП).

Актуальность создания индивидуального образовательного проекта определяется двумя группами факторов: **внешними**, обусловленными социальным заказом; **внутренними**, связанными с дефицитом проектного ресурса педагога в осуществлении методико-педагогического сопровождения ИП.

Цель: определить педагогический ресурс использования социологического исследования в процессе создания индивидуального образовательного проекта.

Задачи:

1. Построить теоретический концепт использования социологического исследования.
2. Провести исследование, апробировать модель на практике.

Гипотеза: использование образовательного потенциала социологического исследования позволяет сформировать у учащегося

- представление о характере, структуре этого вида деятельности;
- универсальные учебные действия УУД различного содержания: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные;
- навыки личностной самоидентификации на эмоциональном и первично-рефлексивном уровне.

В ходе организации проекта определились четыре этапа, в рамках которых использовались различные формы и приемы педагогической деятельности.

На **первом этапе** педагог, выступая в роли информатора и аналитика, использовал авторитарно-диалоговые и проблемные формы дея-

тельности, при помощи которых формировался замысел проекта, а также определялся педагогический ресурс использования социологического исследования в процессе создания исследовательского проекта. Совместно с учеником были рассмотрены такие понятия, как «социологическое исследование», «социологический опрос», «респондент», «таргет-группа», «метод SWOT-анализа» [5].

В течение работы педагог имел возможность влиять на развитие **коммуникативных УУД**. Они предполагают ориентацию на позицию собеседника, постановку проблемных вопросов, разрешение возникающих конфликтных ситуаций, формирование толерантного отношения к другим мнениям. Кроме того, на данном этапе подготовки проекта учитель, несомненно, оказывал большое влияние на формирование **познавательных УУД**, занимаясь совместно с учеником поиском информации и структуризацией полученных знаний.

Содержанием **второго этапа** явилось определение типа проекта, вида продукта, который должен быть практическим результатом деятельности, проведение социологического исследования и SWOT-анализа. В процессе диалога с шестиклассницей Софьей Саврулиной педагог организовывал сбор, обобщение, концептуализацию информации. Таким образом, на этом этапе он занял позицию информатора, аналитика, редактора. Работа была направлена на формирование у ученицы составляющих **познавательных УУД** и **личностных УУД**. **Речь шла об** овладениями такими мыслительными операциями, как анализ, синтез. Параллельно происходило развитие способности обобщать материал, становление умений ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать её содержание.

На **третьем этапе** учитель занимал позицию консультанта, партнера и аналитика. В ходе работы были организованы условия для создания ученицей текстов четырех жанров: реферата, презентации, публичного доклада и информационно-наглядной брошюры «Как стать журналистом?». В организационное обеспечение проектной деятельности на этом этапе включалось также освоение ученицей мультимедийных технологий, необходимых для оформления проекта. Используя диалоговую форму работы, педагог знакомил шестиклассницу с компьютерными программами, позволяющими создать презентацию и продукт проектного исследования – информационно-наглядную брошюру («Microsoft Word», «Microsoft PowerPoint»). В итоге обучения и приобретения ученицей Софьей Саврулиной необходимых ИКТ-компетенций был создан презентационный вариант проекта «Как стать журналистом?», а также брошюра, представляющая результаты социологического исследования и концепт проекта. В этом контексте

деятельности усилия педагога были направлены на развитие у ученицы **регулятивных и познавательных УУД**. Организовывалось составление плана последовательности действий, оформлялись варианты дискурсов презентации: мультимедийного и речевого.

Заключительный **четвертый этап** представлял собой апробацию и самооценку проекта. Софья Саврулина представила результаты работы на научно-практической конференции школьников «Наши духовные ценности», которая проходила 5 апреля 2017 года, получив диплом первой степени. Процесс самооценки позволил выявить у ученицы сформированность **личностных, коммуникативных, познавательных УУД**.

Выводы

1. Использование социологического исследования в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта позволило сформировать замысел проекта, определить его тип и вид. Педагогический ресурс включения социологического исследования проявился на первом этапе работы в освоении знаниевого содержания социологической деятельности, проведении исследования, определении вида продукта.

2. В процессе сопровождения актуализировались различные профессиональные позиции учителя: «информатор», «аналитик», «консультант», «организатор», «координатор», «редактор», которые оказались эффективными в рамках методико-педагогического обеспечения.

3. Методико-педагогическое сопровождение индивидуального образовательного проекта оказалось результативным, так как у ученицы были сформированы элементы различных видов УУД: **личностных, предметных, метапредметных**, а также произошла **профессиональная самоидентификация** на эмоциональном и первично-рефлексивном уровнях.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Прокументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прокументова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 412 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2002. – 138 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Тавокин, Е.П. Основы методики социологического исследования / Е.П. Тавокин. – Москва: инфра-м, 2009. – 180 с.

УДК 371.334; 378; 37.013.75
ГРАНТИ 14.25.09

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«ВЫДАЮЩИЕСЯ ХИРУРГИ РОССИИ»)**

**USING EDUCATIONAL RESOURCE OF PROBLEM TRAINING
IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT
(ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION
OF THE PROJECT “OUTSTANDING RUSSIAN SURGERY”)**

Перевозкина Мария Валерьевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проектирование, проблемное обучение, урок-проблематизация, универсальные учебные действия, позиция учителя-лидера.

Key words: project creation, problem-based learning, problematization lesson, universal training activities, teacher-leader position.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования ресурса проблемного обучения при сопровождении индивидуального образовательного проекта. При этом обосновывается необходимость проектной деятельности в современной школе. Автором через описание прецедента выделяются этапы проектирования, которые соответствуют приемам, применяемым учителем-лидером на уроке-проблематизации.

ФГОС предполагает такие формы совместной деятельности учителя и ученика, которые, с одной стороны, способствуют накоплению и упрочению знаниевого ресурса обучающегося, а с другой стороны, ставят своей целью выработку определенных механизмов действия при достижении заданного результата [1]. Ученик должен не только «знать», но и уметь находить и обрабатывать информацию, при этом представлять ее в необходимой форме, подобранной под обозначенные для самого себя цели и задачи. Данная специфика предъявляет требования и к итоговому «продукту» деятельности: не столько запомнить, сколько понять и осознать, «принять как нужное для самого себя». Если ученик понимает значение своих действий для самого себя, то и проблема будет решаться им осознанно, приниматься как личная необходимость [3].

Таким образом, современный педагог в своей деятельности должен решать следующие задачи:

1. Формировать мотивацию и самосознание обучающихся с точки зрения обязательности обучения, непрерывности поиска и исследования, ориентирующие на будущий выбор жизненных позиций.

2. Определять пространство интересов обучающихся и способствовать развитию тех из них, которые осознаются необходимыми для формирования и становления личности.

3. Определять нравственное и ценностное поле, формирующее мировоззрение с ориентацией как на принятые в обществе нормы, так и на личностное становление.

4. Формировать желание транслировать данные жизненные установки окружающим.

Формой работы, отвечающей требованиям для решения указанных задач, становится проектирование. Современный образовательный стандарт регламентирует обязательное привлечение к проектной деятельности каждого ученика, поэтому актуальным представляется вопрос о формах и приемах работы учителя и степени его участия при создании проекта. Востребованным в этой связи становится проблемное обучение, которое предполагает осознанное изучение учеником исследуемого объекта, а также видение, понимание и формулирование им целей и задач своей работы в качестве проблемы, которую требуется решить, основываясь на личном опыте. Следовательно, учитель должен при организации своей позиции в проектировании прибегать к тем же приемам, что и на уроке-проблематизации.

Необходимость знания учителем приемов по организации данного вида совместной деятельности диктуется современными требованиями к уровню сформированности навыков по созданию проектов, однако до сих пор не все учителя стремятся привлекать своих учеников к проектированию. Отсюда возникает противоречие: с одной стороны, проектирование является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, с другой стороны, сохраняется потребность в разработке приемов позиции учителя по организации данного типа деятельности. В этой связи проблемой становится выявление педагогического ресурса проблемного обучения в индивидуальном проектировании, а целью – определение групп приемов организации позиции учителя в рамках проектной деятельности.

Учитель, который умеет ставить проектные задачи и формулировать их вместе с учеником, определяя их для него значимыми, повышает эффективность своей деятельности с точки зрения развития определенного набора УУД [2]. Роль учителя заключается в отслеживании обоснованности проведения исследования, то есть логичном

движении от одного этапа к другому. По этой причине сейчас такая работа характеризуется словосочетанием «сопровождение проектной деятельности», из чего следует, что проект должен выполняться мотивированным на это учеником, а учитель выступает в роли помощника-консультанта. Однако такая позиция педагога в проблемном обучении, а также и в проектировании становится мнимой, поскольку именно учитель отслеживает возможные варианты построения и решения проектных задач. Следовательно, педагог по отношению к обучающимся оказывается в позиции лидера, наполняющего проектное версионное пространство исследования необходимым смыслом через выработку методик для проверки и апробации выдвинутых в проекте тезисов.

В связи с этим выдвигается гипотеза о том, что успешный результат проектной деятельности возможен, если учитель при сопровождении проекта использует ресурс проблемного обучения: модель урока-проблематизации и группы приемов, которые организуют его позицию как проектировщика проблемного поля проекта. Методами работы педагога становятся антропологический подход, ориентация на гуманитарный тип исследования, а также важны используемые формы совместной деятельности и теория проектирования.

В связи с этим теоретической основой проекта становится модель использования групп педагогических приемов, организующих позицию учителя в проблемном обучении. В нашем контексте это может означать следующее [4]:

1. Создание версионного пространства. Используется группа приемов живого реагирования на ситуацию, которые условно можно назвать феноменологическими.

2. Оформление версионного пространства, проявление проблемы. Группа приемов, актуальных в этой ситуации, используется педагогом осмысленно, чтобы активизировать творческую деятельность детей. Их возможно назвать проектными.

3. Учитель выступает в качестве лидера, предлагает свое видение, решение проблемы. Иногда это может быть в схематичной, алгоритмизированной форме. Здесь педагог использует нормативные приемы.

4. В этой ситуации учащиеся сами пытаются решить проблему, используя предложенную логику. Педагог, помогая им, использует проектные и нормативные приемы.

5. На этапе обсуждения решения проблемы, когда оценивается участие каждого в образовательной деятельности, актуальной становится группа рефлексивных приемов. Используя их, педагог показывает качество интеллектуальной работы ученика, соотносит ее содержание с определенными основаниями и критериями экспертизы.

Объектом исследования являются проекты «Выдающиеся хирурги России» и «Как стать журналистом?», которые создавались учениками 6 класса МАОУ СОШ №14 имени А.Ф. Лебедева. Предметом исследования становится проявление педагогической эффективности указанных групп приемов (их апробация).

Обратимся к опыту. Автором данной работы осуществлялось педагогическое сопровождение проектов, указанных выше, совместно со студентами ТГПУ. Основываясь на анализе собственной деятельности, представляется целесообразным выделить следующие этапы:

Первый этап можно назвать подготовительным (вводным). Педагог формирует представление о проектировании, обосновывает его необходимость и значимость как для учеников, так и для самого себя, обозначая предполагаемые цели и задачи будущих проектов. На этой стадии ученикам предлагалось написать о своих увлечениях, рассказать, что их интересует. На основании полученных данных учитель определял возможную успешность и актуальность заявленных интересов для создания проектов. Таким образом, некоторым ученикам были предложены темы для исследовательской работы. В качестве помощников по оформлению и апробации проектов выступили студенты ТГПУ. С их помощью был проведен опрос, ставший доказательством необходимости исследования.

Второй этап – собственно сопровождение проекта. Движение в логике урока-проблематизации предполагает создание версионного поля, то есть формулирование проблемных вопросов, на основании которых должно строиться исследование. Педагог на этой стадии с помощью феноменологических приемов определяет с учениками сущность исследуемого явления (феномена). Таким образом выявляются неоднозначные, противоречивые факты, которые ученик может исследовать, при этом осознавая их как проблему, требующую решения. Для проекта «Величайшие хирурги России» нами прорабатывалось несколько вариантов движения исследования. Сначала ученик 6 класса, мечтающий сам стать хирургом, хотел узнать больше о выдающихся людях этой сложной профессии, а также проинформировать окружающих с целью культурного просвещения. В качестве объектов исследования изначально были выбраны Н.И. Пирогов и Н.В. Склифосовский. Но поскольку целью проекта являлось показать нелегкий путь становления в хирургической профессии, Н.В. Склифосовский был заменен на Луку Войно-Ясенецкого. В данном случае учитель, находясь в лидерской позиции, скорректировал исследование, основываясь на необходимости сохранения проблемного содержания. В данном случае педагог использовал проектные приемы.

На третьем этапе педагог предлагает свой алгоритм действий путем выявления наиболее оптимальных способов решения проблемы. При работе с проектом «Величайшие хирурги России» производился строгий отбор литературы и Интернет-ресурсов, которые отвечали цели, заявленной в исследовании. Также обязательно требовалось сохранить идею о личностном стремлении, которое способствует проявлению человека в сложной и ответственной профессии. Актуализируя ресурс проблемного обучения, учитель здесь также использует проектные приемы. Поскольку данный этап строго алгоритмизирован (включает отслеживание, наблюдение и обработку результатов), можно говорить о нормативных приемах деятельности учителя.

На четвертом этапе, основываясь на заданной логике, ученик самостоятельно приступил к оформлению проекта. В конечном итоге встал вопрос о «продукте» совместной деятельности. Использование учителем и студентами-консультантами проектных и нормативных приемов позволило определить необходимость создания буклета, целью которого являлось краткое информирование о выбранных в качестве объектов исследования хирургах. Это стало логичным завершением исследования, демонстрирующим результаты работы над проектом.

На пятом этапе изначально производилась саморефлексия итогов совместной деятельности каждым из ее участников, а также оценка успешности/неуспешности проделанной работы. В этой связи актуальными становятся рефлексивные приемы. На основании рефлексии было принято решение о необходимости трансляции опыта проектной деятельности окружающим. Таким образом, проект был допущен к защите на городской конференции «Наши духовные ценности», проводившейся на базе МАОУ СОШ №14 имени А.Ф. Лебедева.

Выводы:

1. Проектирование является формой, образовательный потенциал которой позволяет реализовать ценностные и целевые ориентиры ФГОС.

2. Это форма совместной деятельности ориентирована на активизацию мыслительной, смысловой активности обучающихся, направлена на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, и поэтому в ее рамках возможно формирование УУД различного содержания (коммуникативных, познавательных и регулятивных).

3. Оправдано использование групп приемов, с помощью которых атрибутируется профессиональная деятельность учителя в логике модели урока-проблематизации: феноменологические, проектные, нормативные. Выбор приемов, их соединение в методический сюжет обуславливаются педагогическими целями этапа.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС / под ред. И. А. Сафроновой. – Москва: Просвещение, 2014. – 63 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – Москва: Просвещение, 2014. – 342 с.
3. Прокументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. Гл. 1. – С. 10-21.
4. Прокументова, Г.Н., Ковалевская, Е.Н. Совместная деятельность – пространство образования целей и смыслов развития // Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск, 2000. Кн. 3. Ч. 3. – С. 7-39.

УДК 371.334;378;37.013.75

ГРНТИ 14.25.09

ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА» В 7 КЛАССЕ)

FORMS AND METHODS OF USE THE MULTIMEDIA TECHNOLOGY AT THE LITERATURE LESSONS (BASING ON THE MATERIAL OF STUDYING THE NOVELETTE OF N.V. GOGOL “TARAS BULBA” IN THE SEVENTH FORM)

Пожарская Дарья Юрьевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мультимедиа, технология, универсальные учебные действия, федеральный государственный общеобразовательный стандарт.

Keywords: multimedia technology, universal leaning activities, federal governmental educational standard.

Аннотация. В статье говорится о продуктивном использовании мультимедийных технологий на уроках литературы в 7 классе, посвященных изучению творчества Н.В. Гоголя. Рассматриваются различные формы совместной деятельности: урок-задание, урок-диалог, урок-проблематизация.

В настоящее время система образования находится в положении постоянного преобразования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года

идет речь о модернизации всей системы образования. В связи с этим усиливается внимание к исследованию потенциала разных образовательных технологий, влияющих на повышение качества образования. Изменение системы и качества образования связано с системно-деятельностным подходом, который предполагает включение обучающихся в образовательные отношения, что создает основу для самостоятельного усвоения знаний. Этот подход является определяющим в новых Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС). [1] ФГОС ориентирует педагогов на формирование иного типа успешности образовательной деятельности. Речь идет о том, что успешность обучения рассматривается как достижение личностных, метапредметных, предметных результатов.

В контексте обозначенных требований к содержанию образования актуальными являются педагогические подходы к его изменению, которые представляют собой попытки методической технологизации установок ФГОС. Одним из таких подходов является использование в практике обучения личностноориентированных технологий (ЛОТ), реализация которых позволяет идею развития личности обучаемого делать приоритетной. В этой логике учителю важно понимать условия создания и использования педагогического потенциала мультимедийных технологий в образовательной деятельности.

Содержание исследования обусловлено предположением о том, что мультимедийные технологии могут иметь педагогическую успешность, если учитель понимает идеологию технологии, грамотно формирует и реализует ее образовательные ресурсы.

Под термином «мультимедиа» следует понимать «компьютерное дидактическое средство, которое, предьявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью двух модальностей (звуковой и визуальной), обеспечивает эффективное протекание перцептивно-мнемонических процессов, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению как педагогических целей обучения, так и целей развития» [2, с 5].

Учитывая обозначенные дидактические характеристики, можно вслед за А.В. Солововым выделить следующие функции мультимедийных технологий: «информационную, интерактивную, интегративную, мотивационную и др...» [3, с 289] По мнению ученого, все указанные функции представляются всегда комплексно. Это позволяет оперативно взаимодействовать с обучаемыми и максимально интенсифицировать учебный процесс. Наблюдение об интенсификации учебного процесса представляется особенно актуальным, когда речь идет о формировании различного вида универсальных учебных действий

(УУД): познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных. Мультимедиа, являясь по своей природе интегративным методическим инструментарием, способны влиять на развитие всех видов УУД.

В экспериментальной проекте на конкретном предметном материале (изучение творчества Н.В. Гоголя в 7 классе) попытаемся показать возможность использования мультимедийных технологий в реальных условиях педагогической практики.

Проект экспериментальной программы включал в себя детально разработанные этапы проявления, актуализации индивидуальных смыслов учеников, их конкретизацию, развитие этих смыслов на следующих этапах с учётом специфики деятельности, потенциальных возможностей материала и использования мультимедийных технологий.

Реализуя проект, на первом этапе изучения творчества Н.В. Гоголя семиклассникам был предложен урок-задание с элементами мультимедиа, в рамках которого они должны были познакомиться с личностью выдающегося писателя. Это была беседа учителя с сообщениями учащихся о культурном феномене Н.В. Гоголя. Мы посчитали необходимым, опираясь на научную литературу, предложить вниманию учащихся факты жизни, биографии, характеристики творчества, представляющие феноменальность Н.В. Гоголя в культуре, уникальность повести «Тарас Бульба», ее историческую основу. Сообщения зафиксировали внимание учащихся на том, как формировались личность и творчество писателя, как создавалась повесть.

Эта форма работы реализовала себя следующим образом: учитель подготовил доклад – презентацию, в рамках которого учащиеся узнали о фактах жизни писателя, о его судьбе, также смогли познакомиться с фотографиями изданий изучаемой повести разных лет. Кроме этого, при знакомстве с повестью были использованы фрагменты фильма «Тарас Бульба», который был снят в 2009 году режиссёром Владимиром Бортко. Первый этап позволил актуализировать элементы личностных, предметных и познавательных УУД.

На следующем этапе урока учитель для формирования картины понимания семиклассниками повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» создал ситуацию погружения. Педагог вместе с учащимися составил карту первичных смыслов, оформил её графически. Этот прием («формирование карты первичных смыслов»), который мы использовали, имел целевое назначение: ребята должны были познакомиться со смыслами, интересами друг друга, сформировать проблемы, которые были поставлены автором в этом произведении. Структура карты первичных смыслов была подчинена этим целям (наличие в ней разделов «автор», «материал», «версия», «проблема»).

На этом этапе апробации экспериментальной методики происходило рассмотрение жизненных ценностей героев произведения. Учащиеся, разделившись на группы, обсудили отдельные темы. Дома они заранее подготовили небольшие презентации.

Результатом работы на этом этапе стало представление о познавательных потребностях учеников. Так, в частности, в центре внимания оказалась проблема преданной любви, любви к Родине, любви между родителями и детьми.

Рефлексия, проведённая в конце урока учителем, дала основание констатировать тот факт, что у обучающихся сложилось целостное представление о произведении, а также адекватное авторскому видению понимание поэтики повести. На данном этапе формировались элементы личностных, коммуникативных и регулятивных УУД.

На третьем этапе эксперимента, который реализовывался как культурологический диалог с элементами задания, в пространство совместной деятельности оказались включенными следующие культурологические феномены:

1. Фильм, получивший премию «Золотой орел» в номинации «за лучший сценарий» режиссера Андрея Кравчука «Адмираль». Этот кинотекст оказался востребованным в эксперименте в связи с проблемами любви, преданности

2. Фильм «Батальон» режиссера Дмитрия Месхиева. Он оказался актуальным в формате урока в контексте обсуждения патриотической темы.

3. Фильм 2002 года Владимира Машкова «Папа». Помещенность этого произведения в культурологический диалог оказалось необходимой в связи с темой любви родителей и детей.

Ребятам, работавшим в группах, было предложено выстроить свою деятельность по следующему алгоритму:

1. Отражение темы в выбранных фильмах.

2. Характеристика аналогов: сходство в сюжете, характерах, авторской позиции.

3. Подвести итоги: обозначить сходства, различия в содержании произведений.

Как видно из анализа материала, мультимедийные технологии оказались базовыми для работы всех групп. В данной ситуации использовались фрагменты фильмов, видеоряды. Медиаресурс урока позволял актуализировать коммуникативные, регулятивные универсальные учебные действия.

Урок строился как культурологический диалог. Ученики, выступающие с презентациями, должны были

– дать информацию о сюжете фильма;

- представить его содержание в контексте проблем, обозначенных на предыдущем уроке;
- оформить свое видение материала в формате мультимедийной презентации.

Функция учителя на этом этапе эксперимента – прокомментировать, обобщить содержание мультимедийных текстов. Педагогический смысл такой деятельности – создать широкий культурологический дискурс по проблематике повести Н.В. Гоголя. Учащиеся в такой ситуации получали возможность сравнивать произведения писателя с другими явлениями культуры.

В заключение учащимся была дано задание выполнить творческую работу – написать сочинение – «Встреча с повестью Н. В. Гоголя «Тарас Бульба». Предлагая такую формулировку, (тематическую, нецелевую) педагог преследовал определенные цели:

- проявить свое понимание текста в целом;
- обнаружить толкование отдельных образов, фрагментов произведения;
- составить, оформить собственное отношение к произведению;
- показать общечеловеческое, общекультурное значение гоголевской повести.

Результаты анализа работ учащихся показали, что работа в рамках проекта с использованием мультимедийных технологий оказалась продуктивной. Две трети семиклассников освоили содержание повести в морально-этическом, нравственном контексте.

В целом проведенный эксперимент позволил говорить об эффективности включения в образовательный проект форм и приемов мультимедийных технологий, зафиксировать их влияние на формирование УУД.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.03.2017).
2. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 24 с.
3. Соловов, А.В., Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А.В. Соловов. – Самара: «Новая техника», 2006. – 462 с.

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 16.21.27

**СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ КАРЛА ПОППЕРА»
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УУД УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ДЕБАТОВ ПО ТЕМЕ: «ПОБЕДА –
ПОРАЖЕНИЕ...» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ
К ИТОГОВОЙ АТЕСТАЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМАТЕ
ЕГЭ В 11 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**DEVELOPMENT AND USE EDUCATIONAL POTENTIAL
OF TECHNOLOGY “DEBATES BY KARL POPPER”
FOR EXTENSION STUDENTS’ ACADEMIC ABILITY**

Сластина Елена Юрьевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: инновационная деятельность, образовательная технология, смыслодеятельность, диалог, ролевая позиция учителя.

Key words: Innovation working, educational technology, dialog, the role of the teacher.

Аннотация: В статье рассматривается развитие универсальный учебный действий учащихся в процессе подготовки их к итоговой аттестации по литературе в формате ЕГЭ. Автор показывает образовательный потенциал технологии «Дебаты К. Поппера». Речь идет об использовании такой формы, как диалог и особой, амбивалентной позиции учителя в процессе образовательного проектирования.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. Социокультурные факторы представлены целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС). С началом его внедрения успешность работы педагога измеряется сформированностью универсальных учебных действий (познавательных, личностных, регулятивных, коммуникативных).

Работа в ориентире на УУД предполагает включение в практику педагога методов, обеспечивающих становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач [1].

Актуальность исследования обусловлена дефицитом профессиональных компетенций педагога, который поставлен в условия проектирования собственной образовательной реальности, связанной с развитием УУД. Вышесказанное можно проиллюстрировать ситуацией, сложившейся в старшей школе. Речь идет о необходимости подготовить

учащихся к итоговой аттестации по литературе в формате ЕГЭ. Одиннадцатикласснику необходимо написать текст коммуникативной направленности, в котором проявляется его готовность обсуждать на личностном уровне темы идеологической направленности. При этом свою личностно-коммуникативную компетентность он должен подкреплять предметным ресурсом, обращаясь к текстам классики.

В 2016 году проектирование коммуникативного пространства старшеклассником приобрело формат идейного квеста: необходимо было наполнить содержанием смысловые оппозиции, предложенные в качестве тематических направлений изложения («разум – чувства», «победы – поражения», «опыт – ошибки», «честь и бесчестие», «дружба и вражда»).

В связи с этим возникла проблемная ситуация, которая заключается в том, что у педагога и учащихся есть дефициты в построении проблемных текстов коммуникативной направленности.

Нами была выбрана стратегия, согласно которой ликвидация компетентностного дефицита происходила в условиях проектирования образовательной реальности [4], в которой происходила подготовка к написанию проблемного текста. В качестве объекта проектирования нами была выбрана образовательная технология «Дебаты К. Поппера» [3, 5, 6] для обсуждения оппозиции «Победы-поражения».

В соответствии со всем вышесказанным нами была поставлена цель – проявить педагогические возможности технологии «Дебаты К. Поппера» для формирования УУД учащихся (познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных).

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить две задачи: теоретически обосновать методическую модель использования технологии дебатов и апробировать эту модель в учебной практике.

Гипотеза исследования заключается в том, что использование педагогического потенциала «Дебаты К. Поппера» может быть успешной, если педагог:

- использует диалог в качестве формы совместной деятельности, «запускающей» проект;
- реализует его в методическом сюжете как способ развития смыслодеятельности;
- использует для развития смыслодеятельности различные формы и технологии образовательной деятельности;
- понимает успешность участников дебатов в развитии УУД различного содержания

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения антропологического подхода в образовании (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), концепция совместной деятельности (Г.Н. Прокументова,

Е. Н. Ковалевская, И.Ю. Малкова и др.), принципы научного обеспечения инновационного проекта и гуманитарного исследования (Г.Н. Прозументова, И.Ю. Малкова).

Теоретическую основу проекта составляет, прежде всего, концепция диалога, которая использована нами в логике теории совместности. Диалог – это «форма совместной деятельности, в которой происходят порождения, актуализация, соорганизация, развитие и оформление смыслов его участников» [2].

Выбор технологии «Дебаты К. Поппера» в качестве предмета проектирования в предстоящей деятельности определяется педагогическими возможностями этой формы организации деятельности. В основе «дебатов» лежит принцип фальсификации/верификации истины. Это означает, что критерия истины не существует, возможен лишь набор приблизительных знаний и суждений, которые приближают нас к истине. В этом контексте «Дебаты К. Поппера» выступают как равноправное сосуществование различных позиций, а, значит, и их носителей. Именно эта возможность оказывается важной в контексте написания сочинения проблемно-идеологического характера.

Нас привлекли учебные цели технологии, ее возможности развивать образовательный потенциал учащихся

Описание образовательного прецедента.

1 этап – порождение и актуализация смыслов. В качестве концептуальной доминанты для дебатов было выбрано высказывание А.С. Пушкина: ««Говорят, что несчастье – хорошая школа; может быть. Но счастье есть лучший университет». В ходе обсуждения старшеклассники пришли к выводу, что данное утверждение биполярно. Результат этапа – формирование двух команд – команды отрицания и команды утверждения.

На данном этапе основной формой работы которого стал диалог, который давал возможность формировать личностные УУД обучающихся.

2 этап – соорганизация смыслов. На данном этапе происходило оформление дискуссионно-концептуального пространства групп отрицания и утверждения. Учащиеся в процессе совместного обсуждения выбирали тезисы и аргументы и искали доказательства в защиту своей позиции. Результатом стало составление сценария дебатов, в контексте педагогическом – развитие познавательных и регулятивных УУД.

3 этап – трансформация дискурсивного пространства в формат живой риторики. Данный этап являлся определяющим в процессе проектирования образовательного пространства дебатов. Происходило написание готовых текстов, – подготовка устных выступлений.

Педагог выполнял роль координатора, редактора, партнера, организатора.

В формате такой деятельности активно развивались коммуникативные и регулятивные УУД.

4 этап – оформление, презентация образовательного проекта.

На данном, завершающем, этапе происходило оформление смыслового пространства дебатов как дискурсивного события. Это означало, что каждый одиннадцатиклассник получил в пользование несколько видов текстов: собственный, составленный в группе, и тексты других учащихся. Приобретенный информационный ресурс стал базой для написания сочинения в формате ЕГЭ.

Здесь происходило формирование всех видов УУД.

Аналитический комментарий. Как видно из приведенного описания, для создания образовательного потенциала технологии «Дебаты К. Поппера» оказались актуальными формы деятельности педагога, связанные с развитием смысловой активности учащихся. Движение смыслов сопровождалось сменой ролей педагога. Занимая в целом амбивалентную позицию, учитель выступал по необходимости информатором, координатором, редактором и т.д. Учебным результатом такого сюжета профессиональной деятельности стало успешное написание итогового сочинения всеми участниками проекта

Аналитический вывод. Формирование УУД учащихся в условиях перехода на новые образовательные стандарты может осуществляться в условиях образовательного проектирования в формате инновационной деятельности. Использование образовательного потенциала технологии «Дебаты К. Поппера» для формирования УУД учащихся в процессе подготовки к итоговому сочинению в формате ЕГЭ может быть успешным, если:

- для проектирования используется такая форма совместной деятельности, как диалог, «запускающая» смыслодеятельность;
- для развития смыслодеятельности педагог применяет различные формы работы, предполагающие смену позиций в профессиональной деятельности.
- в качестве успешности участников проекта выступает такой критерий, как развитие, формирование УУД.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Ковалевская, Е. Н. Диалог в системе других форм деятельности / Е.Н. Ковалевская // Личностно-ориентированное обучение в современной школе / материалы научно-практической конференции 13–15 мая – Северск, 1997. – 79 с.

3. Курицына, С.И. Образовательная программа и образовательная технология дебаты [Электронный ресурс] / С.И. Курицына // Ярославский Институт Развития Образования. – Ярославль, 2004. – Режим доступа : <http://www.iro.yar.ru:8101/institut/cot/method/lectionl/shtml>. – (дата обращения: 06.03.17).
4. Прокументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прокументова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.
5. Светенко, Т.В. Путеводитель по дебатам / Т.В. Светенко // Дебаты. Учебно-методический комплект. М.: БОНФИ, 2001. – 167 с.
6. Сун, Л. Интеллектуальная игра дебаты: формы организации и особенности проведения [Электронный ресурс] / Л. Сун // Наука и школа: науч.-метод. журн. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>. – (дата обращения: 06.03.2017).

УДК 37.013
ГРНТИ 14.07.09

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ФОРМ И ПРИЁМОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЕКТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)**

**PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF THE USE
OF FORMS AND METHODS OF JOINT ACTIVITIES
IN THE EDUCATIONAL PROJECTS FOR THE DEVELOPMENT
OF UNIVERSAL TRAINING ACTIVITIES OF STUDENTS
(BASED ON THE PROJECT ORGANIZATION FOR HIGH
SCHOOL STUDENTS IN AN INNOVATIVE SCHOOL)**

Черепова Ирина Владимировна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проект, метод проектов, базовая модель совместной деятельности, позиция учителя, универсальные учебные действия.

Key words: project, method of projects, the basic model of joint activity, the position of teacher, universal educational actions.

Аннотация. В статье речь идет о формах и приёмах методико-педагогического сопровождения образовательных проектов в инновационной общеобразовательной школе. С опорой на результаты осуществленного эксперимента доказывается мысль об амбивалентной позиции педагога в процессе организации подобных проектов.

В связи с изменениями в отечественном образовании, активным вовлечением субъектов в образовательный процесс проявляется большой интерес к проектному обучению [1, 2, 3]. Этот интерес связан с содержанием учебных целей в проектировании, а, как известно, цель в этой сфере деятельности – ученик, развитие его субъектности в образовательном пространстве.

Содержание темы исследования обусловлено внешними и внутренними факторами. Внешние факторы – это требования открытого образовательного пространства, проявленные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [4]. Для педагогов требования ФГОС означают новое понимание образовательной деятельности в школе. Внутренние факторы – это потребности реальной образовательной практики в необходимости определенного уровня проектной компетентности педагогов.

Следовательно, возникает следующее **противоречие**: в социуме, в открытом образовательном пространстве обозначилась потребность в проектной инновационной деятельности, но в реальной практике существуют профессиональные дефициты в формировании стратегий педагогического сопровождения форм деятельности, в которых осуществляется индивидуальное проектирование.

Цель исследования: определение эффективности использования форм и приёмов совместной деятельности для формирования универсальных учебных действий (УУД) учащихся в процессе сопровождения проекта в инновационной школе.

Задачи:

- охарактеризовать концептуальные основы использования форм и приёмов совместной деятельности, необходимых для формирования УУД учащихся в проектировании;
- представить модель педагогического сопровождения образовательного проекта (на материале учебных проектов обучающихся старшей школы).

Гипотеза: формирование УУД учащихся в процессе методико-педагогического сопровождения образовательного проекта может быть эффективным, если педагог

- занимает в ходе совместной деятельности амбивалентную позицию: является организатором проектного пространства, выступая в разных ситуациях авторитаристом, лидером, партнером;
- использует на первом этапе формы и приемы авторитарного взаимодействия;
- включает на модельно-технологическом этапе потенциал проблемного обучения;
- организует на последнем этапе работу с использованием диалоговых технологий.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по исследуемой проблематике; методы и приемы гуманитарного исследования (описание прецедентов и феноменов образовательного проектирования; аналитический комментарий, выводы); эмпирические методы (наблюдение, включенный эксперимент).

Концептуальную основу исследования представляют положения педагогики совместной деятельности: положение о трёх типах педагогического сопровождения: авторитарном, лидерском, партнерском [5].

Роль, которую педагог будет занимать в образовательном проекте, каждый выбирает себе сам. Педагог выполняет различные функции, ему необходимо быть культурным авторитаристом, то есть информировать, управлять, логизировать. В то же время педагогу необходимо использовать лидерский потенциал своего ресурса: координировать, редактировать, направлять, а также реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности, так как позиция педагога в проекте является по своей природе амбивалентной.

Процесс образовательного проектирования предполагает включение в эту процедуру различных форм совместной деятельности: урока-задания, урока-проблематизации, урока-диалога. Каждой форме деятельности соответствует определенная позиция учителя: авторитариста, лидера, партнера [6, 7].

Образовательный прецедент: описание **модели педагогического сопровождения учебного проекта, организованного в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку:**

На **первом этапе** проводились уроки, на которых учащиеся выбирали форму проекта для подготовки к ЕГЭ.

Педагог так определял цель данных уроков:

- организация работы обучающихся по отбору, систематизации, анализу материала для подготовки к выполнению части С по русскому языку;
- стимулирование активного чтения и обмена информацией среди одноклассников.

Цель **первого этапа** – активизация мышления учеников, которым было необходимо вспомнить основные теоретические концепции и подходы при работе с кейсами (при анализе текста). Позиция учителя на данном этапе неоднозначна: с одной стороны, он управляет самим процессом выбора материала, работой групп, предлагает материал, т.е. находится в авторитарной позиции. С другой стороны, педагогу необходимо координировать действия учащихся, редактировать темы, цели, задачи, т. е. занимает лидерскую позицию. Первый этап – это, в первую очередь, урок-задание, где учитель использует метод case-study.

Следующий этап – погружение в ситуацию. Был дан текст нравственно-этического содержания из сборника ЕГЭ по русскому языку. Цель данного этапа – развитие навыков анализа текстов публицистического стиля, определение темы, идеи текста, позиции автора. Роль педагога на данном этапе координирующая, он выступает режиссером совместной деятельности. При анализе текста с помощью приёмов диалоговых технологий выделялись проблемы, идеи автора. Одиннадцатиклассники учились аргументировать и отстаивать свою позицию.

После погружения в ситуацию была организована **групповая работа**, целью которой явилось развитие умения работать в группе. Итогом такой работы стало формирование группового проекта. На данном этапе включался потенциал проблемного обучения. Позиция педагога координирующая, он организовывал работу в группе, разъяснял ученикам их действия. Важным было умение педагога реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности. По длительности это самый долгий этап. В данном случае часть работы была дана в качестве домашнего задания.

И последним этапом стала организация **рефлексии**: обсуждались результаты проекта, ценности проведенной работы, впечатления участников совместной деятельности. Педагог занимал позицию культурного авторитариста: управляя процессом оценивания, он был толерантен в этическом плане. Являясь по своей природе амбивалентной, позиция педагога предполагала его умение реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности. Это проявлялось в процедурах самоэкспертизы.

Аналитический комментарий, выводы.

Описанный способ проектирования является продуктивным в разработке материалов для самостоятельного изучения тем школьниками с последующей проработкой вопросов в отчетном занятии. Он помогает в развитии креативного мышления обучаемых. Каждый этап формирует определённые универсальные учебные действия.

Формирование образовательных результатов в проектной деятельности предполагает освоение педагогом различных типов, видов профессионального поведения.

Учитель в ходе совместной деятельности занимает амбивалентную позицию: он является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером.

Литература

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

2. Чечиль, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечиль // Директор школы. – 1998. – №4. – С. 3-10.
3. Чечиль, И. Д. Метод проектов / И.Д. Чечиль // Директор школы. – 1998. – №3, 4.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2013. – 63 с.
5. Прокументова, Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г.Н. Прокументова. – Томск, 1994. – 41с.
6. Школа Совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Кн. 2. / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. – 91 с.
7. Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3. / под ред. Г.Н. Прокументовой, Е. В. Ковалевской. – Томск, 2000.

УДК 371.334;378

ГРНТИ 37.013.75

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЕМОВ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭМЫ
А.С. ПУШКИНА «ПЕСНЬ О ВЕЩЕ ОЛЕГЕ» В 6 КЛАССЕ)**

**USE OF FORMS AND RECEPTIONS OF PERSONALLY-
ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROJECTS AT LESSONS
OF LITERATURE IN THE GENERAL EDUCATION SCHOOL
(ON THE MATERIAL OF THE POEM'S STUDY A.S. PUSHKIN
"SONG ABOUT THE THING OF OLEG" IN THE 6TH CLASS)**

Чернышева Елена Михайловна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, индивидуальный образовательный проект, формы и приемы педагогического сопровождения, универсальные учебные действия.

Key words: personal-oriented technologies, individual educational project, forms and methods of pedagogical support, universal educational activities.

Аннотация. Данная статья посвящена личностно-ориентированным технологиям, которые педагог использует на этапах организации индивидуального образовательного проекта на уроке. Продуктивность включения этих технологий связана с формированием у учащихся разных видов универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Актуальность темы обусловлена рядом внешних и внутренних факторов. Внешние связаны с реформированием современной образовательной системы, которое привело к внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС) [1], основных образовательных программ образовательного учреждения [2]. Нормативные образовательные документы, ориентированные на результат-полифонию, предполагают овладение обучающимися всеми видами навыков и умений в процессе разработки индивидуального проекта как вне учебного процесса, так и в его рамках.

Известно, что новые государственные стандарты предполагают осуществление образовательного проектирования в учебных заведениях. Это в свою очередь потребовало от педагогов владения педагогами компетенциями проектной деятельности. В ситуации экспериментального освоения ФГОС, в которой оказались учителя средней школы, обозначился дефицит проектного ресурса в подготовке учителей. Сказанное определяет актуальность обозначенной темы с точки зрения ее профессиональной востребованности.

Цель исследования – определить педагогические возможности использования личностно-ориентированных технологий в рамках методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта (ИОП) в образовательной деятельности (на материале урока литературы в 6 классе).

Достижение заданной цели возможно при условии решения следующих **задач**:

1. Определить теоретический концепт осмысления проблемы: дать характеристику личностно-ориентированных технологий (ЛОТ), необходимых для организации проекта.

2. Создать и апробировать модель учебного занятия с использованием ЛОТ на уроке литературы в 6 классе.

Исследование строилось в рамках определенной **гипотезы**. Использование элементов проектных технологий в рамках учебного занятия может быть продуктивным если педагог

- включает их в проект на диалоговых основаниях, т.е. проявляет на начальном этапе работы смыслы учащихся по поводу прочитанного текста;
- создает условия для развития индивидуальных проектов, возникших на основе первичных смыслов;
- представляет развитие смыслов учащихся, формируя индивидуальные учебные проекты;
- использует в процессе методико-педагогического сопровождения необходимые формы и приемы ЛОТ;

- понимает успешность собственной деятельности в формировании универсальных учебных действий (УУД) учащихся: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

В качестве теоретических основ рассмотрения проблемы в исследовании выступает определение ЛОТ, которое используется в работах исследователей. Вслед за исследователями Г.К. Селевко [3], Е.С. Поллат [4] мы понимаем, что личностно-ориентированное обучение – это актуальный в современной образовательной ситуации способ проектирования образовательно пространства. В работе используется толкование этого понятия, предложенное И.С. Якиманской: «Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [5, с. 27].

В качестве технологии, являющейся базовой для развития проекта, выступает диалог, которой мы вслед за исследователями «Школы совместной деятельности» Е.Н. Ковалевской, Г.Н. Прозументовой понимаем как особую форму и целостную модель совместной деятельности, в которой происходит актуализация, проявление, соорганизация, развитие и оформление смыслов участников [6]

В логике обозначенного понимания диалога выстраивалось методико-педагогическое сопровождение учебного проекта.

Работа проводилась на базе МАОУ Мариинской СОШ №3 г. Томска. В эксперименте принимали участие ученики 6 А класса.

На **первом этапе** происходило погружение в текст «Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина с помощью приема «карта первичных смыслов». Суть приема в том, что ученикам необходимо проявить, зафиксировать свои смыслы в виде определенных текстовых действий. Относясь к материалу произведения, шестиклассники формулировали собственные версии его понимания. На основании их рецепции педагог помогал определить круг проблем, которые стали предметом обсуждения в классе после знакомством с произведением А.С. Пушкина.

На данном этапе работы с поэмой А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге» были выявлены следующие смыслы:

- роль судьбы в жизни человека;
- вера или неверие в предсказание;
- самостояние личности в условиях предопределенности;
- взаимоотношение человека и животного.

Выбранная форма работы позволила сформировать поле смыслового дискурса, дала возможность педагогу влиять на развитие личностных и познавательных УУД. Учитель в процессе урока выступал

в роли модератора, корректируя размышления обучающихся над выбранным материалом, помогая им сформулировать проблемы.

Второй этап проходил в форме индивидуальных консультаций. Здесь происходило формирование культурологического контекста обсуждения выделенных проблем, в результате которого у учащихся появились новые информационные ресурсы. Педагог при этом занимал позицию партнера и консультанта. Результатом данного этапа явилось формирование у шестиклассников элементов познавательных и коммуникативных УУД.

Третий этап проходил в форме культурологического диалога. Учащимися были созданы и оформлены письменные работы, которые они презентовали на открытом уроке с использованием мультимедийных средств. Учитель на данном этапе руководил инициативой обучающихся, способствовал развитию новых смысловых полей. В ходе работы у педагога была возможность влиять на формирование всех видов УУД: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Выводы:

1. Использование форм и приемов ЛОТ в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта может быть успешным, если оно строится на основе развития смыслодеятельности обучающихся, т.е. в рамках модели урока-диалога.

2. Суть профессионального сопровождения педагога проявляется в смене его позиций на каждом из этапов работы с проектом.

3. Продуктивность использования ролевых позиций учителем проявляется в возможности созданных им образовательных ситуаций влиять на формирование УУД обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – Москва: Просвещение, 2011. – 342 с. (Стандарты второго поколения).
3. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 386 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.
6. Ковалевская, Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Совместной деятельности / Е.Н. Ковалевская // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. – Томск, 1997.

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРОБЛЕМАТИКА, МЕТОДОЛОГИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИЗУЧЕНИЕ БИБЛЕИЗМОВ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ THE STUDY OF BIBLICAL IDIOMS IN THE CHINESE LINGUISTIC TRADITION <i>Дин Лиана</i>	3
ОПЫТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА: НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОМАТИЗМОМ «ГОЛОВА» EXPERIENCE LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS: THE CASE OF RUSSIAN AND CHINESE THAI IDIOMS WITH SOMATISM “HEAD” <i>Дун Юйцин</i>	8
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУСИЗМА <i>ХЛЕБ</i> В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ) FEATURES OF THE FUNCTIONING OF RUSSIM <i>BREAD</i> IN THE MODERN CHINESE LANGUAGE CULTURE (BASED ON EXPERIMENTAL DATA) <i>Ли Сюпин</i>	13
РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО СЛОВОМ «ЯЗЫК»: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ RUSSIAN PHRASEOLOGISMS WITH THE WORD «TONGUE»: SYSTEMATIZATION EXPERIENCE <i>Ли Цзинвэнь</i>	17
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ УГОЛОВНОГО ПРАВА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ LEXICAL PHENOMENA IN THE FIELD OF TERMINOLOGY OF CRIMINAL LAW IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES <i>Ли Чэжицян</i>	23
ТЕРМИН «ПАРЕМИЯ» В РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЕГО КИТАЙСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ THE TERM «PAROIMIA» IN THE RUSSIAN LINGUSTIC TERMINOLOGY AND ITS COMPLIANCE WITH CHINESE <i>Ма И</i>	26
ЭВФЕМИСТИЧЕСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ, ДЕЙСТВИЙ И РИТУАЛОВ, СВЯЗАННЫХ СО СМЕРТЬЮ, В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ THE EUPHEMISTIC NAMES OF OBJECTS, ACTIONS AND RITUALS ASSOCIATED WITH DEATH IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES <i>Цзоу Лэй</i>	30
«ЯЗЫК ГЛАЗ» В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ «THE LANGUAGE OF THE EYES» IN THE MIRROR OF THE RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY <i>Ян Ян</i>	35

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖАРГОННЫХ ЕДИНИЦ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ СБОРА ЭМПИРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА INVESTIGATION OF JARGE UNITS BY SECONDARY LANGUAGE INDIVIDUAL: ON THE QUESTION OF SOURCES OF COLLECTING EMPIRICAL MATERIAL <i>Ван Синхуа</i>	41
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ТАТАРСКОЙ ДИАСПОРЫ) THE FORMING OF ETHNOCULTURAL IDENTITY IN COMMUNICATIVE SPACE OF INTERNET (A CASE STUDY OF THE SITE OF TATARIAN EXPAT) <i>Галкина Наталья Евгеньевна</i>	47
КОНЦЕПТ «СОВЕСТЬ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ) CONCEPT «CONSCIENCE» IN RUSSIAN LINGUOCULTURE: PARTICULARITY OF LEXICAL MEANS OF REPRESENTATION (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL “CRIME AND PUNISHMENT” BY F.M. DOSTOYEVSKY AND MODERN TEXTS) <i>Герлин Инга Александровна</i>	53
СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В РУССКИХ ФИЛЬМАХ: БЫТОВАЯ СФЕРА CROSS-CULTURAL MATERIAL IN RUSSIAN MOVIES: HOME AREA <i>Дай Юньфан</i>	59
ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ EXPRESSIVE VOCABULARY IN RUSSIAN FOLK SONGS <i>Лю Фэй</i>	63
ДИСКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АВТОРСКОГО БЛОГА ПРАВОСЛАВНОГО СВЯЩЕННИКА DISCOURSE MODEL OF DESCRIPTION OF THE LANGUAGE PERSON: ON THE MATERIAL OF TEXTS OF THE AUTHOR BLOCK OF THE ORTHODOX PRINCE <i>Смирнова Алена Евгеньевна</i>	67
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИЗОБРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В СБОРНИКЕ СТИХОВ Ш. БОДЛЕРА «ЦВЕТЫ ЗЛА» LEXICAL MEANS OF THE IMAGE OF THE LYRIC HEROES IN THE COLLECTION OF VERSES BY S. BODLER “THE FLOWERS OF EVIL” <i>Стамикова Екатерина Андреевна</i>	72
ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПОЭМЕ В.В. МАЯКОВСКОГО «ФЛЕЙТА-ПОЗВОНОЧНИК» AUTHORIAL NEOLOGISMS AS AN EXPRESSIVENESS MEAN IN V.V. MAYAKOVSKY’S POEM “THE BACKBONE FLUTE” <i>Таброско Валерия Андреевна</i>	80
ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА» И РОМАНА С. МОЭМА «ТЕАТР»)	

SPECIAL ASPECTS OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT “LOVE” IN ENGLISH LINGVOCULTURE (A CASE STUDY OF THE DRAMA OF WILLIAM SHAKESPEARE “ROMEO AND JULIETTE” AND OF THE NOVEL OF SOMERSET MAUGHAM “THEATRE”) <i>Халатян Алиса Арменовна</i>	86
---	----

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО**

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ INTERACTIVE DICTIONARIES AS MEANS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING <i>Гоняева Алена Ивановна, Чигинцева Виктория Викторовна</i>	92
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДАТЕЛЬНОМУ ПАДЕЖУ В ЗНАЧЕНИИ «ДВИЖЕНИЕ ПО ПОВЕРХНОСТИ» THE USE OF AUTHENTIC SONG MATERIAL AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN LEARNING THE DATIVE CASE TO MEAN “MOVEMENT ALONG THE SURFACE” <i>Ли Цзин</i>	96
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL ISSUES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES <i>Ян Линь</i>	102
РУССКАЯ СКАЗКА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ RUSSIAN FAIRY TALE AS A REFLECTION OF FOLK CULTURE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (CHINESE STUDENTS) <i>Лю Яньцзы</i>	106
ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО АНАЛИЗА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ ABOUT THE EFFECTIVENESS OF LINGUISTIC COGNITIVE ANALYSIS IN THE METHODS OF TEACHING TO WRITE COMPOSITION <i>Николаева Алина Олеговна</i>	110
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СЛУШАТЕЛЕЙ НУЛЕВОГО УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION CHILDREN OF ZERO LEADERS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN <i>Серебренникова Елена Александровна</i>	116
МУЛЬТФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА CARTOONS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SELECTION OF MATERIAL <i>Сюй Юань</i>	122

К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЕ THE ROLE OF RUSSIAN LITERATURE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA	
<i>Цзян Цзяин</i>	125
АНИМАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЮ ANIMATION ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODICAL RECOMMENDATIONS TO THE TEACHER	
<i>Цзян Шаочжи</i>	128
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS RUSSIAN LANGUAGE	
<i>Чигинцева Виктория Викторовна</i>	131

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИГРОВОГО ПРОЕКТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РОДНАЯ ПРИРОДА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА) USE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE GAME PROJECT IN THE ELEMENTARY SCHOOL (ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION OF THE PROJECT “RELATED NATURE” FOR STUDENTS OF THE THIRD CLASS)	
<i>Бурыхина Екатерина Владимировна</i>	136
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) USING ELEMENTS OF PROJECT TECHNOLOGIES AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON FOR THE FORMATION OF STUDENTS’ UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES (ON THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN THE 8 TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL)	
<i>Драгунайте Александра Владимировна</i>	140
ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ А.С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК») FORMS AND TECHNIQUES OF DESIGNING CULTURAL DISCOURSE IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INDIVIDUAL PROJECT (BASED ON THE ORGANIZATION OF THE PROJECT “PETERSBURG TEXT OF PUSHKIN’S “THE BRONSE RIDER”)	
<i>Дукмас Анастасия Игоревна</i>	144
РОЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «КАК СТАТЬ ЖУРНАЛИСТОМ» В ШЕСТОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)	

THE ROLE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF PUPILS (ON A MATERIAL OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT “HOW TO BECOME A JOURNALIST” IN THE SIXTH GRADE OF SECONDARY SCHOOL)	
<i>Опарий Наталья Александровна</i>	149
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ВЫДАЮЩИЕСЯ ХИРУРГИ РОССИИ»)	
USING EDUCATIONAL RESOURCE OF PROBLEM TRAINING IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT (ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION OF THE PROJECT “OUTSTANDING RUSSIAN SURGERY”)	
<i>Перевозкина Мария Валерьевна</i>	153
ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА» В 7 КЛАССЕ)	
FORMS AND METHODS OF USE THE MULTIMEDIA TECHNOLOGY AT THE LITERATURE LESSONS (BASING ON THE MATERIAL OF STUDYING THE NOVELETTE OF N.V. GOGOL “TARAS BULBA” IN THE SEVENTH FORM)	
<i>Пожарская Дарья Юрьевна</i>	158
СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ КАРЛА ПОППЕРА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УУД УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕБАТОВ ПО ТЕМЕ: «ПОБЕДА – ПОРАЖЕНИЕ...» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТЕСТАЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМАТЕ ЕГЭ В 11 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)	
DEVELOPMENT AND USE EDUCATIONAL POTENTIAL OF TECHNOLOGY “DEBATES BY KARL POPPER” FOR EXTENSION STUDENTS’ ACADEMIC ABILITY	
<i>Сластина Елена Юрьевна</i>	163
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ И ПРИЁМОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)	
PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF THE USE OF FORMS AND METHODS OF JOINT ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROJECTS FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL TRAINING ACTIVITIES OF STUDENTS (BASED ON THE PROJECT ORGANIZATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN AN INNOVATIVE SCHOOL)	
<i>Черепова Ирина Владимировна</i>	167
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЕМОМ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭМЫ А.С. ПУШКИНА «ПЕСНЬ О ВЕЩЕ ОЛЕГЕ» В 6 КЛАССЕ)	
USE OF FORMS AND RECEPTIONS OF PERSONALLY-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROJECTS AT LESSONS OF LITERATURE IN THE GENERAL EDUCATION SCHOOL (ON THE MATERIAL OF THE POEM’S STUDY A.S. PUSHKIN “SONG ABOUT THE THING OF OLEG” IN THE 6TH CLASS)	
<i>Чернышева Елена Михайловна</i>	171

Научное издание

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том II
Филология**

**Часть 2
Русский язык и литература**

Материалы публикуются в авторской редакции

Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте
Технический редактор: Н.Н. Сафронова

Бумага: офсетная
Печать: трафаретная
Усл. печ. л.: 10,3
Уч. изд. л.: 10,8

Сдано в печать: 13.09.2017 г.
Формат: 64×80/16
Заказ: 998/Н
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84.
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru