

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

**МАТЕРИАЛЫ
XXIV ВСЕРОССИЙСКОЙ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, МОЛОДЫХ
УЧЕНЫХ
14–22 апреля 2022 г.**

Том I

Филология и филологическое образование.

**Актуальные вопросы теории и практики
преподавания истории и права**

Томск – 2022

Н 34 Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, 14–22 апреля 2022 г.) : в 3 т. Том 1: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права / науч. ред. : Н. С. Болотнова, Т. В. Галкина [и др.] ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2022. – 455 с.

ISBN 978-5-89428-961-8

Сборник включает публикации участников XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование» (Томск, 14–22 апреля 2022 г.), представленные в рамках работы секций: «Естественные и точные науки и методика их преподавания», «Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы», «Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права», «Исследования в областях психологии и дефектологии», «Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения», «Педагогические исследования в сфере культуры и искусства», «Междисциплинарные исследования в технолого-экономическом образовании».

ББК 74.48

Научные редакторы:

Болотнова Н. С., доктор филол. наук, профессор.
Болотнов А. В., доктор филол. наук, профессор.
Савенко А. С., канд. филол. наук, доцент.
Карпенко С. М., канд. филол. наук, доцент.
Курьянович А. В., доктор филол. наук, профессор.
Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент.
Мишанкина Н. А., доктор филол. наук, профессор.
Ковалевская Е. Н., канд. пед. наук, доцент.
Ермоленкина Л. И., доктор филол. наук, доцент.
Дубина Л. В., канд. филол. наук, доцент.
Черепанова Т. Б., канд. пед. наук, доцент.
Головчинер В. Е., доктор филол. наук, профессор.

Левченко М. Л., канд. филол. наук, доцент.
Полева Е. А., канд. филол. наук, доцент.
Сафонова Е. А., канд. филол. наук, доцент.
Чернявская Ю. О., канд. филол. наук, доцент.
Юрченкова О. Н., канд. филол. наук, доцент.
Галкина Т. В., канд. ист. наук, доцент.
Сазонова Н. И., доктор филос. наук, доцент.
Нестеренко П. Л., канд. ист. наук, доцент.
Назарова О. Ю., канд. пед. наук, доцент.
Райкова О. А., канд. филос. наук, доцент.
Киндяшова А. С., канд. пед. наук, доцент.

Содержание

РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Большакова А. Д.

О ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К АНАЛИЗУ
ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ СЛОВ В ПОВЕСТИ Н. ЛЕСКОВА «ЛЕВША».....13

Большакова Ю. В.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ПОЭЗИЯ* В ЛИРИКЕ Е. ЕВТУШЕНКО.....19

Ворожейкина В. К.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ.....23

Гормольсова Г. Г.

О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА Д. ГЛУХОВСКОГО «МЕТРО 2033».....28

Евграфова К. Ю.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА»
В ПОЭЗИИ Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО32

Зарембо Ю. С.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С МЕДИАТЕКСТАМИ37

Захарчевская Н. В.

«ПОЭТ ИЗДАЛЕКА ЗАВОДИТ РЕЧЬ...»: ЛИРИКА М. И. ЦВЕТАЕВОЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ41

Ивасенко М. В.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ А. АХМАТОВОЙ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-ГО КЛАССА ПО ДАННЫМ ЭКСПЕРИМЕНТА.....46

Исупова Р. В.

ДЕТСКИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК МАТЕРИАЛ
ДЛЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ.....52

Кириченко В. Н.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ В ПОЭЗИИ Т. КИБИРОВА56

Клышова К. Е.

СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНИК
КАК ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ61

Кныш К. А.	
ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ТЕОРИИ ТЕКСТА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ И ПРОГРАММЕ ДЛЯ 5-Х КЛАССОВ.....	66
Костина К. И.	
ШКОЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ: К ВОПРОСУ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ	71
Крючкова К. А.	
ФУНКЦИИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЭРГОНИОМОВ Г. ТОМСКА И ТИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ	76
Кукурина Т. Н.	
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	80
Левина А. Е.	
О ФОРМИРОВАНИИ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА	85
Мехович В. В.	
ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СБОРНИКЕ «РОМАНТИЧЕСКИЕ ЦВЕТЫ» Н. С. ГУМИЛЕВА	89
Мухин М. С.	
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Д. РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ).....	93
Пешкичева И. Ю.	
ТИПОВЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАДИСКУРСА Н. ДРОЗДОВА, М. КРОНГАУЗА, Ю. СЕНКЕВИЧА) ...	97
Птушкина И. В.	
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТИКЕТНЫХ ЖАНРОВ КОМПЛИМЕНТ И ПОХВАЛА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ).....	102
Райхе К. А.	
САКРАЛЬНЫЙ СМЫСЛ ЧИСЛА В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ ПОНЯТИЯ КОЛИЧЕСТВО)	107
Ранцева Ю. К.	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА	113
Соколова В. В.	
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	117

Суханова А. Е.

ТИПОЛОГИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ
И СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ МАНЕРЫ ПОЭТЕССЫ122

Федосенко Т. А.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «СИБИРЬ»
(ПО ДАННЫМ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА И СЛОВАРЕЙ)128

Хасмамедова Д. И.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТОВ
И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОГО И ТЕЗАУРУСНОГО УРОВНЕЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ132

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Вилкова Ю. Е.

ЭКФРАСИС В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ: ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ137

Волкова А. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
НА ОСНОВЕ АВТОРСКОГО КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕФОРМИРОВАННЫЙ ТЕКСТ»142

Го Мяомяо

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОРОД» В КИТАЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА148

Дукмас А. И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОГО ПРОЕКТА
«СОЗДАНИЕ ТЕКСТОВ-КОНЦЕПТОВ
ПО РОМАНУ «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО)151

Ермоленко С. М.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МЕТАФОРА КАК ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ НАУКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ)156

Жукова Е. Ю.

САТИРИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ: К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ЖАНРОВЫХ СВОЙСТВ159

Канова А. А.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ РЕСУРС ИМИДЖЕВОГО МЕДИАТЕКСТА165

Канова А. А.	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «ШАГ В БУДУЩЕЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЛЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ»	170
Колесникова Ю. Д.	
ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	174
Люберцева И. А.	
ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИКИ ИНВЕКТИВНЫХ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ МОЛОДЕЖИ Г. ТОМСКА): К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	178
Мустафаева В. Э.	
КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЙНОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГА Н. ДРОЗДОВА): ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ.....	184
Небера М. В.	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ДОМИНАНТЫ «СЕМЬЯ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	187
Новак У. К.	
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФФИТИ КАК РЕЧЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОСТРАНСТВА Г. ТОМСКА	192
Ню Ню	
ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ТОВАРОВ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	197
Ольховатских А. С.	
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «СВОЯ ИГРА» В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	201
Панькова А. Н.	
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМОТНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	205
Пеньдяк К. Д.	
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «УЧИМСЯ ПРОФЕССИИ».).....	209

Перминова Е. А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА»	214
Польгалова С. А.	
ЭРГОНИМЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЕРБАЛЬНОГО ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА	218
Семашко У. А.	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «В ЧЕМ ПОЛЬЗА ЧТЕНИЯ И НАПИСАНИЯ ПОЗДРАВИТЕЛЬНЫХ ОТКРЫТОК»	222
Серебренникова Е. А.	
УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС В ЗЕРКАЛЕ ОПИСАНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК	226
Субботина И. В.	
ИНВЕКТИВЫ КАК ЧЕРТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ	231
Сунь Фэн	
КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	235
Сухорослова Т. И.	
КОНЦЕПТ «СТРАХ» В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	241
Сюй Мин	
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ	245
Ткаченко А. Е.	
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6-Х КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ТОЛСТЫЙ И ТОНКИЙ»).....	249
Уланова К. М.	
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «SELFMADE MAN: ПУТЬ К УСПЕХУ, ИЛИ МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ»	253
Халатян А. А.	
ПОЛИДИСКУРСИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО).....	257

Чжан Тун

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ
РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА.....262

Шмигалева Е. А.

ЯЗЫКОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РЕЛИГИОЗНОГО МОТИВА
В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»266

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Рыбакова А. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ270

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бабенко Н. А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИЯ В ПЬЕСЕ В. МАССА И Н. ЭРДМАНА «ТЕЛЕМАХ».....274

Головчинер В. Е., Леванова Е. Ф.

РАЗРАБОТКА ОБРАЗА «ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ»
В ПЬЕСЕ В. МАССА И Н. ЭРДМАНА «ОРФЕЙ В АДУ»278

Гончаров М. С.

ФЕНОМЕН YOUNG ADULT ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ
КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (РОМАН ВЕРОНИКИ РОТ «ДИВЕРГЕНТ»)282

Демендеева Т. Г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ШПИОНСКОГО СЮЖЕТА В ПОВЕСТИ
А. П. ГАЙДАРА «СУДЬБА БАРАБАНЩИКА»287

Дементьева Е. К.

ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ
В. ШЕРШЕНЕВИЧА И В. МАЯКОВСКОГО291

Жаданова А. А.

САТИРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В ЛИРИКЕ В.В. МАЯКОВСКОГО
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1920-х ГОДОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ПОДЛИЗА» (1928))296

Кондратец Ю. К.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ УРОКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИКИ МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ
НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ПОРТРЕТ» Н. В. ГОГОЛЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....300

Крюгер Д. С.	
АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Г. ИВАНОВА «МЕЛОДИЯ СТАНОВИТСЯ ЦВЕТКОМ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ М. ЛЕРМОНТОВА В ШКОЛЕ	305
Лукьянченко Е. Р.	
ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ (АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА).....	310
Мартюшова К. Ю.	
ЕЛЕНА-ЕВРОПА: МЕЖДУ ВОЙНОЙ И МИРОМ (СВОЕОБРАЗИЕ ДЕЙСТВИЯ В ПЬЕСЕ Н. Р. ЭРДМАНА И В. З. МАССА “ПРЕКРАСНАЯ ЕЛЕНА”)	315
Мельман О. А.	
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ МИКРООБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ОПИСАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРЕЦЕДЕНТА.....	319
Мирскова К. А.	
ЧЕРТЫ АНТИУТОПИИ В ПЬЕСЕ Л. ЛУНЦА «ОБЕЗЬЯНЫ ИДУТ!»	324
Нехай Т. А.	
ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ РАССКАЗА Д. РУБИНОЙ «ВСЁ ТОТ ЖЕ СОН!..» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ.....	329
Петрова Т. Е.	
СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ПОЗДНИХ РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА.....	333
Пипиекова Р. В.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ БАСЕН В 6 КЛАССАХ	337
Попова А. Д.	
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В КНИГЕ О. УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»	342
Посаженикова Н. А.	
КУЛЬТУРНЫЙ КОД В МАЛОЙ ПРОЗЕ СТИВЕНА КИНГА (РАССКАЗ «И ПРИШЁЛ БУКА»).....	346
Семенова Н. Ю.	
«ДИАЛОГ» В. ВЫСОЦКОГО И В. ЦОЯ: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЕ И ИНТЕРМЕДИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ.....	350

ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Агапова Е. В.

ДОСТИЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ
СОЮЗА СОВЕТСКИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ РЕСПУБЛИК
В 20-е – 30-е ГОДЫ XX ВЕКА 355

Егорова И. С.

РУССКИЙ РУКОПАШНЫЙ БОЙ: ОТ СВЯТОСЛАВА ДО АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО 358

Клокова В. А.

МАСТЕР-КЛАСС ПО ИЗГОТОВЛЕНИЮ РУССКОЙ ТРЯПИЧНОЙ КУКЛЫ В ШКОЛЕ 362

Машуров Е. П.

ПАТРИАРХ ФИЛАРЕТ: СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ 366

Павловская Т. О.

АРХИТЕКТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ К. К. ЛЫГИНА КАК ЭЛЕМЕНТ
ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 369

Чернова А. В.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5–9 КЛАССАХ 373

Чернова Е. В., Шарипова М. Р., Карпова Р. С.

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ
И ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В 10-х КЛАССАХ 376

Шаломеева А. Е.

РОЛЬ ТОМСКИХ КУПЦОВ В ГОРОДСКОЙ ДУМЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ 379

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ

Аксенов П. А.

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ МОДЕЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ
В НОВОЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОЛЛАНДИИ, ПРУССИИ, АВСТРИИ) 382

**КРУГЛЫЙ СТОЛ «ПАТРИОТИЗМ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ»
В РАМКАХ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА
«БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ»**

Аристархов С. А. , Дудин В. К.

ТОМСКАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВА ТОМСКОГО ГОРОДСКОГО КОМИТЕТА ВКП(Б)387

Аристархов С. А. , Корейбо Е. А.

ПРОБЛЕМЫ САНИТАРНОГО СОСТОЯНИЯ ЭВАКОГОСПИТАЛЕЙ
ГОРОДА ТОМСКА В 1942–1944 гг.392

Машуров Е. П., Ярощук Т. А.

ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ЭВАКОГОСПИТАЛЯ № 2484)396

Толстик А. Д., Бурлий А. А.

ДЕТСКИЕ ДОМА Г. ТОМСКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....399

**ПРОБЛЕМЫ
ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Андрянова А. Е.

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ МАКЕДОНИИ404

Баранова Я. Э.

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ, СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СИНГАПУРЕ408

Воробьёва В.-Н. И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ
НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ.....411

Карабаева М.

РАЗВИТИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ416

Кильб М. Э.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОХРАНЫ
ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ И ЭКОЛОГИИ420

Коптяева И. М., Рылова В. А.

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ
КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ425

Ларионова А. А.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА УЧАСТИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
В НЕСАНКЦИОНИРОВАННЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ.....429

Личманова С. А.	
ПРИЁМ НА РАБОТУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	433
Петроченко Т. А.	
ПРЕОДОЛЕНИЕ ИДЕАЛИЗМА И НИГИЛИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	436
Смородникова Д. А.	
АНАЛИЗ ЛОКАЛЬНЫХ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ПРЕДМЕТ ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	441
Трубачева В. А.	
ПОРЯДОК ПРИЕМА В ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ РОССИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН	444
Черноок Е. С.	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА.....	448
Якушева Д. А.	
ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВСША	452

РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



УДК 81
ГРНТИ 14.25.09

О ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К АНАЛИЗУ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ СЛОВ В ПОВЕСТИ Н. ЛЕСКОВА «ЛЕВША»

ON THE PREPARATION OF PUPILS FOR THE ANALYSIS OF INDIVIDUAL AUTHOR'S
WORDS IN N. LESKOV'S STORY "LEFTY"

А. Д. Большакова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка
А. С. Савенко

Ключевые слова: окказионализм, индивидуально-авторские слова, ученики, задания упражнения, учебная программа.

Key words: occasionalism, individual author's words, pupils, tasks, exercises, curriculum.

Аннотация. В статье представлен авторский комплекс упражнений для подготовки учеников 6-го класса средней общеобразовательной школы к анализу индивидуально-авторских слов на основе произведения Н. С. Лескова «Левша». Разработанные задания направлены на формирование лингвистической компетенции учащихся и затрагивают все уровни языка. Особый акцент делается на структурно-семантическом анализе окказионализмов и их типологии.

Проблемам окказиональности в языке в разное время посвящали свои работы выдающиеся ученые И. А. Бодуэн де Куртенэ, А. А. Потебня, И. И. Срезневский, А. А. Шахматов. В дальнейшем теорию языковых изменений рассматривали Г. О. Винокур, В. Габо, Е. Д. Поливанов, А. М. Смирницкий, Л. В. Щерба,

И. П. Якубинский и др. Первая классификация неологизмов, разработанная лингвистами, в своём основании содержала такие признаки, как пути появления авторских слов в языке, сфера их первоначального употребления и причины появления.

На сегодняшний день особенности функционирования и дальнейшего восприятия окказиональной лексики в художественной литературе вызывают интерес как у исследователей, так и у читателей, что связано с необходимостью правильного понимания и интерпретации произведения.

В школьном курсе «Русский язык» упоминается термин «индивидуально-авторское слово». Знание этого термина необходимо для решения задания № 24 ЕГЭ по русскому языку. Более полное представление об окказиональной лексике предлагается в учебных комплексах за 10–11 классы. Такой вывод сделала М. А. Дрога в статье «Изучение неологизмов в школе» [1, с. 62]. В процессе анализа Л. С. Метликиной четырёх популярных учебно-методических комплексов по русскому языку для основной школы было сделано наблюдение, что понятие окказиональности не рассматривается вообще, а в разделе «Лексикология и фразеология» приводится термин «неологизм» [2, с. 1062–1064].

При недостаточном изучении данного понятия ученикам будет сложно обнаружить окказионализм в структуре художественного текста, а, следовательно, определить его значение и функцию. Это ведёт к поверхностному изучению художественного текста и непониманию авторского замысла.

Цель статьи состоит в методическом осмыслении этапов подготовки учеников 6-х классов средней общеобразовательной школы к анализу индивидуально-авторских слов в художественном тексте для развития лингвистической компетенции обучающихся. В качестве материала для анализа нами были отобраны окказионализмы из сказа Н. С. Лескова «Левша».

При изучении данной темы следует, в первую очередь, разделять и различать понятия «неологизм» и «окказионализм».

«Неологизм» переводится с греческого как «новое слово» (neos – «новый», logos – «слово»). Однако этот термин означает не просто новое слово, а то, которое недавно появилось, которое ещё не успело войти в активный словарный запас языка. Неологизмы в основном создаются для обозначения неизвестного до некоторого времени предмета или явления.

Окказионализмы – это неизвестные языку слова, образованные по малопродуктивной или непродуктивной модели либо по речевой модели. Они в качестве авторских новообразований используются как цитаты, остаются фактами авторской речи, не становясь при этом нормой литературного языка [3, с. 22].

Термин «окказионализм» принято считать более широким, он охватывает особенности обоих типов новообразований.

В основном авторские новообразования создаются по уже существующим в словообразовании моделям. Этим окказиональные слова очень похожи на неологизмы. Отличие заключается в том, что неологизмы вошли в язык и стали общеупотребительными, а окказионализмы существуют только лишь в определенном контексте [2, с. 1058].

Н. Г. Бабенко называет окказиональным (словом, значением, словосочетанием, звукословосочетанием, синтаксическим образованием) «не узуальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [4, с. 5].

Р. А. Киселева определяет понятие «окказионализм» как разновидность языковых новообразований, специально создаваемых писателями в определенных целях стилистического характера. Обычно они строятся по словообразовательным законам языка, но отличаются необычностью комбинации языковых элементов [5, с. 53]. Этимология понятия «окказионализм» предполагает, что подобные инновации ассоциируются с именем их создателя и обычно не выходят за рамки ситуативного контекста.

В соответствии с языковым или речевым уровнем, на котором происходят новые явления, окказионализмы имеют некоторую классификацию.

На фонетическом уровне Ю. А. Бельчиков выделяет несколько типов окказионализмов:

1) ненормативное произношение. Например, *керамида* – пирамида, *пубель* – пудель, *валдахин* – балдахин;

2) ненормативное ударение. В тексте Н.С. Лескова таких не представлено, так как это явление более характерно для живой разговорной речи. Приведём другой пример: *пальтишкó* (вместо литературного *пальти́шко*).

Под фонетическими окказионализмами целесообразно понимать любое мотивированное нарушение в произношении слов, форм, словосочетаний, а также целесообразное отклонение от норм постановки ударения. Таким образом, фонетические окказионализмы бывают орфоэпические и акцентологические [6, с. 267–285].

На словообразовательном уровне выделяются:

1) потенциальные слова и окказионализмы: *безотдышная работа, ажидация*;

2) окказиональные модели, морфемы, словообразовательная синонимия – *ласковость, чужестранность* [6, с. 267–285].

На лексическом уровне новообразования чаще всего рассматриваются как окказионализмы, реализующиеся на уровне слова и фразеологизмов (*тужурная жилетка* – жилетка на каждый день, от франц. *tu jours* ‘всегда’).

В группе грамматических окказионализмов выделяют:

1) морфологические окказионализмы – это речевые единицы, отражающие ненормативное формообразование; это такие словоформы, которые не зафиксированы в языке и обладают низким уровнем потенциальности (*на сугубе, свистовой*).

2) окказионализмы на синтаксическом уровне, которые могут проявляться как в словосочетании, так и в предложении (*Мои донцы-молодцы без всего этого воевали и дванадцать язык прогнали*).

Несмотря на разнородность понимания этого явления в соответствии с тем уровнем, на котором оно образовано, окказионализмы – это речевые явления, возникающие под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления какого-либо актуального коммуникативного задания, главным образом для выражения смысла, необходимого в данном случае [7].

В сказе Н. С. Лескова «Левша» индивидуально-авторские слова и выражения встречаются достаточно часто. Автор пишет историю о талантливом тульском мастере, который всю жизнь занимался своим ремеслом. В произведении поднимается важная проблема: русские мастера, не имеющие образования, но выполняющие свою работу на высоком уровне, не ценятся на родине, в то время как за границей их талант был бы оценен по достоинству.

На изучение данного произведения отводится 3 часа в соответствии с учебной программой в 6-м классе. В процессе работы ученики должны рассмотреть собственно сказ Н. С. Лескова и его художественную идею, проанализировать образ рассказчика и языковые средства его создания, научиться художественному обобщению образов и

усвоить роль художественных деталей в их создании, обозначить авторскую оценку образа Российской империи, а также рассмотреть роль художественной условности и гиперболы в сказе.

Нами был составлен комплекс заданий и упражнений на материале произведения Н. С. Лескова «Левша» с целью развития лингвистической компетенции школьников. Лингвистическая компетенция формируется на каждом из уровней языка: «фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом» [8, с. 362].

Для развития лингвистической компетенции учитель может использовать несколько упражнений. В качестве примера можно предложить следующее.

Задание 1. По какому принципу объединены следующие слова? Какие нормативные литературные варианты подразумевались автором текста?

Цейгаузы, Аболон Полведерский, валдахин, керамида, мерблюзы, пубель, тугамент.

В процессе работы ученикам разрешается обращаться к литературе и интернет-источникам, если у них возникает затруднение с идентификацией слов. Этот тип задания позволит школьникам ещё раз увидеть несоответствие разговорной речи и письменной, а также проверить свои навыки распознавания слов, представленных в тексте художественного произведения в искаженном виде.

Задание 2. Сделайте словообразовательный разбор слов. По данной словообразовательной модели придумайте и запишите свои примеры.

Буреметр, безрассудок, двухсестная карета, нимфозория, мелкоскоп, (горячий) студинг, чужестранность.

Данное задание направлено на развитие умения видеть общее как в морфемной структуре слов, так и в их лексико-грамматических значениях, обобщать полученные знания, что является необходимым для формирования лингвистической компетенции в области морфемики, лексикологии и морфологии. Также задание предполагает творческую работу учеников, что способствует более прочному закреплению материала. Это позволит школьникам в дальнейшем без затруднения находить индивидуально-авторские слова, построенные по данной словообразовательной модели.

Задание 3. Найдите индивидуально-авторские слова в предложениях. Объясните их прямое и переносное значение.

1. *Объездил он все страны и везде через свою ласковость всегда имел самые междоусобные разговоры со всякими людьми.*

2. *Оставь, пожалуста, это не твое дело – не порть мне политики.*

3. *Они не только мастера петь с вавилонами, но они знают, как пишется картина «вечерний звон».*

4. *Позвали от Аничкина моста из противной аптеки химика, который на самых мелких весах яды взвешивал.*

Выполняя это задание, ученики не только учатся обнаруживать окказиональные слова в тексте, но и развивают дискурсивное мышление.

Задание 4. Найдите индивидуально-авторское слово, объясните его значение. Определите его синтаксическую функцию.

Мне здесь то одно удивительно, что мои донцы-молодцы без всего этого воевали и дванадцать язык прогнали.

Для того, чтобы выполнить это упражнение, ученик должен уметь идентифицировать окказиональные слова в тексте и определять их значение. В данном случае синтаксическая роль авторского слова и его значение дополняют друг друга для полного понимания контекста.

Задание 5. Прочитайте текст. Найдите в тексте индивидуально-авторские слова. Аргументируйте свой выбор, обсудите его с соседом по парте. Объясните, с какой целью автор использует эти слова.

Свистовые же как прискочили, сейчас вскрикнули и как видят, что те не отпирают, сейчас без церемонии рванули болты у ставень, но болты были такие крепкие, что нимало не поддались, дернули двери, а двери изнутри заложены на дубовый засов. Тогда свистовые взяли с улицы бревно, поддели им на пожарный манер под кровельную застреху да всю крышу с маленького домика сразу и своротили. Но крышу сняли, да и сами сейчас повалились, потому что у мастеров в их тесной хороминке от безотдышной работы в воздухе такая потная спираль сделалась, что непривычному человеку с свежего поветрия и одного раза нельзя было продохнуть.

Послы закричали:

– Что же вы, такие-сякие, сволочи, делаете, да еще такую спиралью ошибать смеете! Или в вас после этого бога нет!

А те отвечают:

– Мы сейчас, последний гвоздик заколачиваем и, как забьем, тогда нашу работу вынесем.

Свистовые побежали, но не с уверкою: думали, что мастера их обманут; а потому бежат, бежат да оглянутся; но мастера за ними шли и так очень скоро поспешили, что даже не вполне как следует для явления важному лицу оделись, а на ходу крючки в кафтанах застегивают (По Н. С. Лескову) [9].

Это упражнение позволяет ученикам закрепить материал и применить полученные знания, тем самым систематизировать информацию. Задание этого типа развивает речевые умения учащихся. Они учатся не просто выполнять поставленную задачу, но и объяснять свой выбор, отстаивать свою позицию или же признавать ошибочность своих суждений. Дискуссия о цели употребления окказионализмов позволяет ученикам сделать вывод о функции индивидуально-авторских слов в художественном тексте.

Таким образом, лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки. Основное умение, формируемое в рамках данной компетенции, – создавать, передавать и воспринимать продукты речевой деятельности, без чего, несомненно, невозможно языковое общение.

Литература

1. Дрога, М. А. Изучение неологизмов в школе / М. А. Дрога // Педагогика и психология образования. – 2004. – № 2. – С. 62–64.
2. Метликина, Л. С. Окказиональные слова и их изучение в школе / Л. С. Метликина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Вып. 4. – Т. 11. – С. 1056–1060. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86228.htm> (дата обращения: 18.04.2022)
3. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
4. Бабенко, Н. Г. Важнейшие аспекты теории окказиональности / Н. Г. Бабенко // Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : Учебное пособие. – Калининград, 1997. – С. 5–33. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/baben_okk.php (дата обращения 18.04.2022)
5. Киселёва, Р. А. Структурные особенности авторских неологизмов / Р. А. Киселёва // Лексикологические основы стилистики. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1973. – С. 53–61.
6. Ханпира, Эр. Окказиональные элементы в современной речи / Эр. Ханпира // Стилистические исследования : на материале современного русского языка. – Москва, 1972. – С. 245–317.

7. Большая российская энциклопедия / под ред. С. Л. Кравец. – Москва, 1925. – URL: <https://bigenc.ru/> (дата обращения: 18.04.2022)
8. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
9. Лесков, Н. С. Левша (Сказ о тульском косом левше и о стальной блохе): художественная литература / Н. С. Лесков. – Калининград : Янтарный сказ, 2002. – 64 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ПОЭЗИЯ* В ЛИРИКЕ Е. ЕВТУШЕНКО

REPRESENTATION OF THE CONCEPT POETRY IN LYRICS E. YEVTUSHENKO

Ю. В. Большакова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: концепт, поэзия, Е. Е. Евтушенко, ассоциативно-смысловое поле, метод моделирования ассоциативно-смыслового поля, направления ассоциирования, ассоциативный ряд.

Key words: concept, poetry, E. E. Yevtushenko, associative-semantic field, method of modeling associative-semantic field, directions of association, associative series.

Аннотация. Статья посвящена анализу репрезентации концепта *поэзия* в лирике Е. Евтушенко на основе метода моделирования ассоциативно-смыслового поля. Установлены ассоциативно-смысловые связи концепта, выявлены основные направления текстового ассоциирования, рассмотрен образ поэта в стихотворениях Е. Евтушенко.

Целью данной статьи является анализ репрезентации концепта *поэзия* в лирике Е. Евтушенко. Анализ проводится на основе методики моделирования ассоциативно-смыслового поля [1]. Концепт рассматривается как единица концептуальной картины мира отдельного человека и различных культурных сообществ [2, с. 79].

Исследуя смысловое содержание концепта в творчестве автора, необходимо учитывать его узуальное наполнение. Для уточнения узуального представления о концепте «поэзия» обратимся к анализу словарных источников. В толковом словаре приводится следующее определение лексемы «поэзия»: «1. Искусство образного выражения мысли в слове, словесное художественное творчество <...>. 2. Стихи, ритмическая речь (в отличие от прозы) <...>. || Совокупность стихотворных произведений какого-л. народа, общественной группы, эпохи, определенного содержания, направления и т. п. <...>. 3. перен.; Что-л. прекрасное, возвышенное, глубоко воздействующее на чувства и воображение» [3, с. 349].

В словаре В. И. Даля поэзия понимается как «изящество в письменности»; «все художественное, духовно и нравственно прекрасное, выраженное словами, и притом более мерною речью» <...> «изящество, красота, как свойство, качество, не выраженное на словах, и самое творчество, способность, дар отрешаться от насущного, возноситься мечтою, воображеньем в высшие пределы, создавая первообразы красоты» <...> «стихи, стихотворения и наука стихотворства» [4, с. 376].

В соответствии с указанными значениями лексемы *поэзия* можно выделить следующие аспекты данного понятия: 1) выражение мысли в творчестве; 2) стихотворения, т.е. лирика; 3) что-то изящное, красивое, нравственно прекрасное, что приносит наслаждение душе. Выявленные значения лексемы *поэзия* связаны между собой и дополняют друг друга. В первом случае данное понятие означает именно искусство поэта или писателя выражать своё творчество в лирике, во втором – поэзия понимается как создание стихов, в третьем значении акцентируется любовь человека к творчеству,

ведь, читая стихи или какие-либо поэтические произведения, мы получаем наслаждение, эмоции и чувствуем изящество поэзии.

Ассоциативное поле лексемы *поэзия* не представлено в Русском ассоциативном словаре, поэтому рассмотрим лексему *творчество*, имеющую более широкое значение. В результате анализа ассоциативного поля на стимул *творчество* выявлены следующие направления ассоциирования: определение фольклора (*устное народное творчество*), профессия, связанная с видом творческой деятельности (*писатель, художник, поэт, актёр, певец, музыкант*), проявление чувств, эмоций и ощущений (*муки, восторг, погружение, радость, свобода*). В ассоциативное поле входят также синонимичные ассоциативные реакции: *искусство, деятельность, работа*.

Ассоциативный эксперимент, проведённый среди студентов историко-филологического факультета, в котором участвовало 30 информантов, позволил уточнить ядерные и периферийные смыслы узуального содержания концепта *поэзия*. К числу ядерных относятся реакции: *стихотворения, лирика 24, поэт 21, творчество, искусство 16, прекрасное, возвышенное 13*. Среди периферийных выделены следующие ассоциации: *автор, писатель, спокойствие, умиротворение, чтение, книги, слова, речь, мысль*.

Таким образом, понятие *поэзия* в русской языковой картине мира имеет ассоциативное наполнение, содержащее реакции с положительной оценочностью: *прекрасное, возвышенное, спокойствие, умиротворение* и др. Поэзия воодушевляет, наполняет разными чувствами и эмоциями. Человек может ощутить в поэзии то, чего ему не хватает в жизни, попасть в чувственный мир, найти близкое для себя содержание и просто насладиться таким видом искусства.

Рассмотрим репрезентацию концепта *поэзия* в поэтических текстах Е. Евтушенко. Поэзия была главным делом его жизни. Евтушенко писал: «*Я все равно считаю, что без стихов нам не построить, не создать ничего путного! У меня даже есть такие строчки: «Россия без поэзии российской была бы как огромный Люксембург...»* [5]. Он хотел, чтобы нынешняя поэзия не теряла гражданственность, чтобы поэт служил людям: «*Поэт – это должник!*» [там же].

Нами выявлено 30 стихотворений, в которых представлена тема поэзии: «*Восьмилетний поэт*», «*Поэт в России больше, чем поэт*», «*Где дорога домой?*», «*Поэт*», «*Молитва перед поэмой*», «*Великих книг у нас не стало*», «*Памяти Есенина*», «*Памяти Ахматовой*», «*Двадцать первый век*» и др. Номинатами концепта поэзия являются: 1) лексема *поэзия* (5 словоупотреблений); 2) однокоренные слова (лексема *поэт* и её формы – 38 словоупотреблений, также встречаются слова: *беспоэтье, поэма, поэтический*); 3) синонимы и гиперонимы к слову *поэзия* (*творчество, стихи, искусство*). Многие из перечисленных единиц встречаются в названиях стихотворений («*Восьмилетний поэт*», «*Молитва перед поэмой*», «*Поэт*», «*Поэт в России больше, чем поэт*») и поэтических сборников («*Стихи разных лет*», «*Стихи и поэма*», «*Братская ГЭС*», «*Стихи*»).

Одним из частотных слов, репрезентирующих исследуемый нами концепт, является лексема *поэт*, относящаяся к ядерной части его ассоциативного поля. Одним из самых известных на тему поэзии является стихотворение «*Поэт в России больше, чем поэт*», название которого стало крылатой фразой. Лексема *поэт* является ключевой, встречается в стихотворении 7 раз. В тексте отражены следующие направления ассоциирования: **поэт – время** («*Поэт в ней образ века своего / и будущего призрачный прообраз. / Поэт подводит, не впадая в робость, / итог всему, что призрачный прообраз. / Поэт подводит, не впадая в робость, / итог всему, что было до него*»), **поэт –**

гражданин («В ней суждено поэтами рождаться / лишь тем, в ком бродит дух гражданства»), **поэт** – **связь с предшественниками** (лирический герой обращается к Пушкину, Лермонтову, Некрасову, Блоку, Пастернаку, Есенину, Маяковскому с просьбой: «Прошу смиренно помощи у вас, / великие российские поэты»), **поэт** – **Россия** («Поэт в России больше, чем поэт. <...> Но дух России надо мной витает / и дерзновенно проговать велит»). В ассоциативное поле концепта *поэзия* входят имена поэтов, к которым обращается лирический герой. С лексемой *поэт* ассоциируются слова и сочетания: *пророчество, культура, речь, дух гражданства*.

В стихотворении «Восьмилетний поэт» Евтушенко говорит о поэзии как о явлении, которое свойственно только повзрослевшему человеку. Поэт – человек, который пишет осознанно, имея мировоззрение взрослого человека, даже если это ребёнок: «Карандаш в твоих пальчиках тягостней жезла, / из железа – тетрадь. / Тебе нечего, если у ног твоих бездна, / кроме детства, терять. / Если взрослые пропасти этой боятся, / дети им отомстят. // Неужели Гомера нам выдвинут ясли / и Шекспира – детсад? / И с подножки глаза призывали на поезд / в жизнь, где возраста нет. / До свидания! / Прыгать в твой поезд мне поздно, / восьмилетний поэт». В предисловии к книге стихов Ники Турбиной Евтушенко отмечает: «Поэт – это то явление, когда строчки складываются в единое целое – в характер автора, в его образ. <...> Восьмилетний ребенок, в каком-то смысле это черновик человека. Но как в черновике рождаются, выплавляются формы поэтического мышления, так и в ребенке вылепляются черты будущей нравственной зрелости» [6, с. 3, 7].

Евтушенко считал, что поэт является истинным поэтом, если обладает нравственными качествами, потому что только в этом случае стихи действительно пробуждают чувства, помогают людям становиться богаче внутренне. Можно выделить ассоциативный ряд: *поэзия – стихи, талант, творчество, искусство*. Лексемы данного ассоциативного ряда встречаются во многих поэтических текстах автора. Стихотворение может быть и несовершенным, но оно должно выражать искренние чувства: «Мой первый стих был горько поучительным, / а всё же мой – ни у кого не спёрт! / Я в том стихе разоблачал Америку, / в которой не бывал я и во сне» («Между Лубянской и Политехническим»). Евтушенко считает, что у настоящего поэта всегда присутствует ощущение греха при написании стихотворения, он считает себя виновным, даже если этот грех совершен не им: «Предощущение стиха у настоящего поэта / есть ощущение греха, / что совершён когда-то, где-то. / Пусть совершён тот грех не им – / себя считает он повинным, / настолько с племенем земным он сросся чувством пуповины» («Поэт»). В стихотворении «Эстрада» Евтушенко пишет о своей молодости, о времени, когда лирический герой хотел на пьедестал, из-за чего забыл покой и шёпот, но в итоге понял главное: «Мой стих не распустился, не размяк, / но стал грубей и темой и отделкой. / Эстрада, ты давала мне размах, / но отбирала таинство оттенков. // Не надо ничего – я всё отдам, / и глотку, да и голову шальную, / лишь только б лучше в жизни было вам!».

В ассоциативное поле концепта *поэзия* входит и лексема *талант*. Настоящая поэзия не может существовать без таланта. В стихотворении «Непонятым поэтам» автор осуждает тех поэтов, которые пишут «блаженные непонятницы». Евтушенко считает, что такие произведения не представляют никакой ценности. Теме поэзии и таланта посвящены следующие стихотворения: «Монолог из драмы Ван-Гог», «Карьера», «Не возгордись». Поэт призывает не гордиться своим талантом, т.к. он дан не для того, чтобы хвалиться им, а для совершенствования мира: «Не превращай талант в козырный туз».

В поэтических текстах Евтушенко частотны лексемы *творчество* и *искусство*, которые являются гиперонимами к лексеме *поэзия*. В стихотворениях «Памяти Ахматовой», «В церкви Кошуэты» и «Вандея» Евтушенко отстаивает свободу творчества, отмечая, что народ осуждает поэтов, художников за выражение их мыслей. Люди творчества стремятся изменить мир, соединить божественное и земное: «Они творили, как могли, добро, / но силы временами было мало» («Памяти Ахматовой»); «И как собой ни рисковали, / как ни страдали от врагов, / богов людьми мы рисовали / И в людях / видели / богов!» («В церкви Кошуэты»). В стихотворении «Пролог» поэзия рассматривается как искусство, которое овладевает человеком: «Пусть мне искусство не даёт житься / и обступает пусть со всех сторон... / Да я и так искусством осаждён».

Наличие гражданской позиции и любви к родине являются ключевыми смыслами концепта *поэзия*. В качестве примера рассмотрим стихотворение «Где дорога домой?». Евтушенко осуждает всё иностранное, используя иронию: «К пятилетней возлюбленной сына везу на «birthday» // Где Россия? / Прикончена бывшая. / Новая не начата». Поэзия символически изображена как дорога домой: «Я дорогу домой по кусочкам в себе раздобуду. / Я сложу их в одно. / Не забуду дорогу домой. / Я иначе собою не буду, / потому что для стольких / я тоже – дорога домой». Поэзия – это воздух, без которого Родина перестаёт дышать: «Но поэзия – воздух души. / Эмиграции воздуха нет. / Я тот воздух России, / который по свету кочует...».

Рассмотрев ассоциативно-смысловое поле концепта *поэзия* в лирике Е. Евтушенко, мы можем выделить основные направления текстового ассоциирования: *поэзия* – искусство; воздух, чтобы дышать свободно; дорога в «свою» Россию. Лексема *поэзия* находится в парадигматических отношениях со словами: *творчество, искусство, стихи, живопись, музыка, архитектура*. Для поэта характерны такие черты, как гражданская позиция, связь с предшественниками, любовь к родине. Это, прежде всего, патриот, человек свободный, имеющий высокие нравственные качества. Его задача – прославлять свою родину.

Литература

1. Болотнова, Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 2 (65). – С. 74–79.
2. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
3. Словарь русского языка : В 4-х т. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык. – Т. 3. – 750 с.
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4-х т. – Москва : «ТЕРРА» – «TERRA», 1903–1911. – Том 3. – 557 с.
5. Садчиков, М. В. Евгений Евтушенко: «Поэт – это должник!» / М. В. Садчиков // StarHit. 2017. – URL: <https://www.starhit.ru/novosti/evgey-evtushenko-poet-eto-doljnik-129088/> (дата обращения : 15.04. 2022).
6. Турбина, Н. Г. Черновик : Первая книга стихов ; предисл. Е. Евтушенко / Н. Г. Турбина. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 63 с.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ

CRITERIA FOR THE SELECTION OF DIDACTIC MATERIAL FOR THE FORMATION OF TEXTUAL SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

В. К. Ворожейкина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка
А. С. Савенко

Ключевые слова: дидактический материал, текст, текстовая деятельность, текстовая компетенция, школьники, окказиональная лексика.

Key words: didactic material, text, textual activities, textual competence, students, occasional lexicon.

Аннотация. В настоящее время в связи с направленностью школьного образования на развитие компетенций обучающихся необходимым является эффективное выстраивание образовательной деятельности, связанной с формированием заданных ФГОС компетентностей. В статье представлены критерии выбора дидактического текстового материала для наиболее успешного процесса становления текстовых умений обучающихся средних классов. Приводится пример подобранного текста в зависимости от заданных параметров. Обращается внимание на особую значимость текстового материала, в котором присутствуют индивидуально-авторские слова.

Одна из главных задач современного школьного образования – обучение пониманию и переработке информации самых различных текстов, т.е., говоря шире, обучение текстовой деятельности, которая включает в себя комплекс действий, связанных с написанием, произнесением, восприятием, пониманием и интерпретацией текстов разных жанров.

Всякая учебная деятельность школьника так или иначе связана с тремя видами текстовой деятельности (текстообразующая, текстовоспринимающая, интерпретационная). Каждодневно обучающийся воспринимает самые разные тексты, в том числе художественные, толкует их, создаёт собственные связанные письменные речевые произведения. Ввиду этого к обучению текстовой деятельности нужно подходить с особой ответственностью.

Итак, актуальность обучения текстовой деятельности связана с компетентностным подходом, реализуемым на современном этапе российского образования в обучении, и в частности, обучении русскому языку и литературе. Этот подход отличается текстоориентированностью, то есть использованием художественного текста как языковой, коммуникативной и дидактической единицы.

Дидактический материал в широком смысле – это весь используемый учебный материал, который применяется учителем в педагогических целях для самостоятельной ученической работы. Также это все наглядные учебные пособия (карты, памятки, инструкции, справочные материалы и др.).

В узком смысле (применительно к методике преподавания русского языка) дидактический материал – это речевые образцы, которые целенаправленно подобраны или созданы методистами, или учителями-словесниками. Данные речевые (языковые) образцы нацелены на решение задач по воспитанию учащихся и обучению их русскому языку.

Часто в роли текстового дидактического материала выступают тексты классической художественной литературы. Текст как дидактический материал выполняет информативную, эстетическую, прагматическую функции. К тому же умение работать с учебными текстами повышает эффективность усвоения материала [1, с. 394].

Методика обучения русскому языку имеет большой опыт работы с текстом как видом дидактического материала. Многочисленными педагогами и методистами разработаны различные виды упражнений на основе текста (см.: М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, Л. В. Велико, Т. К. Донская, К. З. Закирьянов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.).

Итак, бóльшая часть работы по русскому языку в средней школе осуществляется на материале какого-либо текста, поэтому его отбор в учебных целях должен быть обдуманным и обоснованным.

Ключевые требования к текстам, которые можно с педагогическим успехом использовать на уроках русского языка, выработаны в XIX–XX вв. в трудах таких ученых, как Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, А. В. Текучев, Н. М. Шанский, Л. П. Федоренко, Н. С. Поздняков, И. Д. Морозова и др.

Уже Ф. И. Буслаев в научно-методическом труде «О преподавании отечественного языка» (1844) пишет о необходимости тщательного подбора литературного материала для развития речи учащихся. В данной работе Ф. И. Буслаевым изложены следующие критерии выбора текста для обучения:

- 1) материал должен быть доступным по возрасту и уровню знаний;
- 2) сначала должны быть использованы прозаические произведения;
- 3) в младших классах нельзя давать переводные тексты, извлечения, переложения;
- 4) учащихся следует обучать на основе классических произведений – «на жизнь, а не на месяц», обратив внимание на «сочинения старинные» М. В. Ломоносова, Н. М. Карамзина, А. С. Пушкина и др. [2, с. 56].

В настоящее время текстовый материал для обучения русскому языку подбирается по конкретным принципам.

Текст, как и любой дидактический материал, должен содержать в себе такие параметры как доступность, информативность, типичность, познавательность, интересность, новизна, современность, соответствие лексико-грамматической теме, согласованность с логикой изучаемого материала. Им должны учитываться интересы, возможности познания и потребности обучающихся.

Далее будут приведены некоторые группы требований от современных методистов.

Т. В. Зотина выделяет такие критерии отбора текстового материала, по которым каждый выбранный текст должен иметь следующие характеристики:

- 1) «самостоятельная микротема;
- 2) логическая законченность;

3) содержание, позволяющее подобрать творческое задание учащимся;
4) включение фоновых знаний для последующих текстов;
5) включение не только тех грамматических категорий, которые изучаются <...>, но и оборотов речи, на которые преподаватель считает нужным обратить внимание ученика;

6) учитывание не только материала, необходимого для изучения, но и ответ интересам современного школьника <...>;

7) текст должен быть связан по тематике частично или полностью с другими текстами, образуя вместе с ними единый "интертекст"» [3, с. 74].

Также безоговорочным является суждение о том, что многообразие текстов должно не только воспитывать и обучать, но и отвечать детским интересам.

Е. С. Богданова выделяет следующие критерии для отбора текстового дидактического материала:

1. В тексте должен присутствовать «развивающий, образовательный и воспитательный потенциал текста, в первую очередь его лингвистическая ценность, способность формировать аксиосферу учащихся, расширять их кругозор и объём энциклопедических знаний, приобщать их к отечественной и мировой культуре, создавать возможности работы над эмоциональным интеллектом и эстетическим чувством молодого человека» [4, с. 36].

2. Изучаемое явление должно быть отражено в тексте.

3. Текст должен побуждать школьника к ответному высказыванию.

4. Необходима многоплановость информации, заключенной в тексте, а также возможность неоднозначных интерпретаций.

5. Содержание текста должно быть привлекательным обучающимся с точки зрения их возраста и интересов.

6. Единство текста.

7. «Доступность композиционно-логической структуры текста, его темы, главной мысли, речевой ткани» [4, с. 37].

Приведенным критериям соответствуют, по мнению Е. С. Богдановой, фрагменты текстов классической и современной русской художественной и публицистической литературы (объёмом до 500 слов). Например, рекомендуется выстраивать обучение текстовой деятельности на основе фрагментов произведений классических авторов (И. А. Бунин, Ф. М. Достоевский, И. А. Гончаров, А. И. Куприн, Н. С. Лесков, В. В. Набоков, И. С. Тургенев, И. С. Шмелёв и др.), советских прозаиков и поэтов (Ю. В. Бондарев, В. С. Высоцкий, Ф. А. Искандер, Д. С. Лихачёв, К. Г. Паустовский, А. И. Цветаева и др.), современных писателей (Н. Ю. Абгарян, А. В. Иванов, Г. Ш. Яхина и др.). Тексты данных авторов содержат в себе богатый культурный фон, отличаются лексико-грамматической насыщенностью, богатством синтаксических форм, наличием подтекста и имплицитно представленных смыслов.

Выбор нами дидактического материала – текста романа Д. Емца «Мефодий Буслаев. Маг полуночи» – для развития текстовой компетенции обоснован:

– во-первых, привлекательностью и актуальностью содержания текста для обучающихся средней школы (подростков);

– во-вторых, доступностью формы изложения (Д. Емец – автор произведений преимущественно детской фантастики);

– в-третьих, материал романа можно использовать для изучения различных лингвистических (и литературных) явлений (например, особенностей словообразования, индивидуально-авторской лексики);

- в-четвертых, в тексте поднимаются актуальные для подростка проблемы, что побуждает его к высказываниям по отношению к прочитанному;
- в-пятых, жанр фантастического романа включает в себе многоплановость изображаемого, что позволяет рассмотреть содержание текста с разных сторон;
- в-шестых, романский текст отличается целостностью, единством формы и содержания;
- в-седьмых, текст романа изобилует наличием окказиональной лексики.

Последнее является одним из ведущих аргументов для использования на уроках русского языка и литературы фрагментов из вышеуказанного романа.

Особенная привлекательность окказиональной лексики¹ для детей подросткового возраста и многоплановости её толкования реализует игровой момент и способствует развитию приёма языковой игры как одного из средств, способствующих формированию текстовой компетенции.

Наряду с этим окказиональные слова затрудняют смысловое чтение текста, поэтому важно на уроках русского языка выстроить работу с этими словами так, чтобы обучающиеся адекватно отреагировали на данные новообразования как на уровне словосочетания, предложения, так и на уровне всего текста (или даже комплекса текстов).

Отдельные свойства окказиональной лексики, такие как *полифункциональность* (способность окказионализма одновременно выполнять несколько функций, но прежде всего – игровую, номинативную, экспрессивную, компрессивную), *производность* и *прагматическая направленность* (состоящая в том, что «слова-самоделки» по-особому воспринимаются читателями, заставляют задуматься над их значением, заметить языковую игру, развивают у читателя этимологическое, словообразовательное мышление ввиду специфики своего строения и значения), позволяют учителю использовать данный материал при работе с художественным текстом и решать параллельно несколько образовательных задач.

Работа с окказиональным словом имеет свои особенности, а её реализация является благоприятным условием развития текстовой компетенции.

Таким образом, при отборе дидактического материала (текстов) для уроков русского языка и литературы необходимо руководствоваться множеством принципов. Подобранные тексты должны отвечать возрастным особенностям обучающихся, а также их интересам; текст должен быть доступен для понимания; прозаический текст предшествует поэтическому. Дидактический материал должен отвечать целям обучения, быть содержательно насыщенным, способным содействовать всестороннему развитию личности обучающегося. И, конечно, каждый текст должен быть тщательно вычитан учителем перед тем, как использовать его на уроках.

Литература

1. Жеребило, Т. В. Термины и понятия : Методы исследования и анализа текста : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2011. – 486 с.

¹ Окказиональное слово – неузуальная единица языка, появляющееся в речи говорящего или пишущего с определенной целью, имеющая свои особенности: функциональная одноразовость, экспрессивность, творимость и др. Нужно отметить, что окказионализмы представляют собой производные слова, которые появляются с необходимостью найти изобразительное слово, способное удовлетворить потребностям автора в использовании точного, ёмкого, эмоционально насыщенного слова. Авторские новообразования обычно выполняют поэтическую (сосредоточение внимание на форме окказионализма) и экспрессивную (выражение отношения автора к предмету речи) функции.

2. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Ф. И. Буслаев. – Москва : Просвещение, 1992. – 511 с. – URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/О_преподавании_отечественного_языка_\(Буслаев\)/ДО](https://ru.wikisource.org/wiki/О_преподавании_отечественного_языка_(Буслаев)/ДО) (дата обращения 10.04.2022).
3. Зотина, Т. В. Комплексная работа с текстом при подготовке к изложению : Дис. . канд. пед. наук / Т. В. Зотина. – Москва, 2007. – 241 с.
4. Богданова, Е. С. Система обучения текстовой деятельности на уроках русского языка в старшей школе : интегративный подход : фвтореферат дисс. ... докт. пед. наук / Е. С. Богданова. – Москва, 2021. – 50 с.

О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА Д. ГЛУХОВСКОГО «МЕТРО 2033»

ON THE STYLISTIC FEATURES OF GLUKHOVSKY'S NOVEL «METRO 2033»

Г. Г. Гормолысова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, проф. А. В. Болотнов

Ключевые слова: фантастический текст, стилистический анализ, Д. Глуховский, «Метро 2033», роман.

Key words: fantastic text, stylistic analysis, D. Glukhovsky, «Metro 2033», novel.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению стилистических особенностей романа Д. Глуховского «Метро 2033» и определению его дидактического потенциала. В ходе стилистического анализа были выявлены как типичные черты художественно-беллетристического стиля, так и особенности рассматриваемого текста. Так, к ним относятся: вариативность в отражении типов мышления, разнообразие типов речи, существенная роль описания, речь героев как важнейший элемент в создании образа мира в «Метро 2033». Отмечается интерес школьников к данному тексту, что позволяет использовать его фрагменты в качестве дидактического материала на занятиях внеурочной деятельности.

Цель статьи – анализ стилистических особенностей романа Д. Глуховского «Метро 2033» [1] и определение его дидактического потенциала.

В современной русистике текст является одной из основных форм коммуникации. Он представляет собой «связующее звено в общении, осуществляющее взаимодействие между автором и адресатом» [2, с. 134]. Человек, выступающий в роли адресата, сталкивается с информационным потоком, в котором участвует большое количество авторов. Занимаясь продуцированием текста, читатель сталкивается с проблемой подачи информации в адекватной для восприятия форме. В той или иной ситуации ему нужны знания языковой системы и реальной действительности, а также знания о различных сферах общения. Все эти знания приобретаются в процессе овладения текстовой компетенцией.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует, чтобы в личностные результаты освоения программы входило «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [3].

Роман Д. Глуховского «Метро 2033» – современное произведение, известное многим школьникам и интересное им, а также являющееся перспективным материалом для анализа, включая стилистический анализ, на основе которого учащиеся расширят свои знания о различных сферах общения.

Как фантастическая антиутопия, данный роман имеет в своей основе фантастическое допущение о событиях, происходящих в предполагаемом будущем. Сюжет

«Метро 2033» развивается в мире после мирового ядерного конфликта, в ходе которого была уничтожена и загрязнена радиоактивными отходами огромная территория. Люди приспособились к жизни под землей, в московском метрополитене. Тем не менее, в условиях замкнутого пространства жители Метро – не единое сплоченное общество, а сообщество системы станций, которые идеологически и политически являются разрозненными и взаимодействуют друг с другом по принципу наибольшей выгоды.

Первая книга, по мнению писателя, не столько о последствиях ядерной войны и не столько приключенческий квест, сколько произведение о состоянии общества, о политической обстановке в стране. Он начал писать роман в 15–17 лет, а закончил в 25 лет. Как отмечает автор, в то время он был малоопытен, так как находился за рубежом – у него не было возможности исследовать Россию, русских людей. Когда же он вернулся, ему понадобилось около десяти лет, чтобы составить представление о реальных событиях в стране. В итоге тема и идея романа определяются соответственно как устройство общества и тупиковый путь его развития.

Учитывая годы, в которые было написано это произведение, а именно 90-е годы 20 века (время сложной экономической и политической ситуации в стране, кризиса российского общества), можно сделать вывод о том, что книга интересна аудитории, непосредственно проживавшей эти годы в России. Вместе с тем мало людей среднего возраста, которые заинтересовались бы этой книгой. Большую популярность она имеет среди мальчиков-подростков, реже девочек, что обусловлено жанром («Метро 2033» – приключенческий роман), а также развитием этой «вселенной» в рамках видеоигр. Так 15 февраля 2019 года вышла игра «Metro: Exodus – «Метро: Исход». Итак, возрастная категория людей, знакомых с вселенной «Метро», 13–25 лет.

Изучение романа может быть полезно в методическом аспекте, так как его основные читатели – школьники средних и старших классов, студенты. Понимание того, что привлекает внимание современного подростка в данной литературе, как это воплощается в тексте, поможет организовать общение с детьми этого возраста более продуктивно в учебном процессе.

Рассмотрим основные стилистические особенности романа Д. Глуховского «Метро 2033», учитывая параметры данного вида анализа [2, с. 75].

Стиль – художественно-беллетристический, жанр – фантастический роман. Сфера общения: эстетическая. Содержание данного произведения заставляет читателя задуматься о проблемах мира и общественного устройства, вызывая эмоциональную реакцию.

В данном тексте реализуются все основные функции художественно-беллетристического стиля: 1) эстетическая; 2) экспрессивная (воздействие за счет выразительности средств); 3) коммуникативная (тексты обращены к читателю); 4) воздействующая.

С точки зрения ориентации на адресата отметим, что текст обращен к массовому читателю, обладающему необходимым уровнем знаний о мире и способному понять художественное произведение.

В стилистическом плане для героев романа характерна вариативность типов мышления. Чаще всего реализуется конкретный тип мышления, что отражается в использовании разговорного стиля в диалогах и монологах персонажей. В некоторых случаях отмечен обобщенно-абстрагированный тип, опирающийся на единичное использование в речи героев терминов и понятий (например, «*хомо новус*», «*макрофаги*» (здесь и далее материал цитируется по источнику [1])). Образный тип мышления появляется, например, в использовании цитаты из «Старшей эды» на немецком и русском языках: «*Ты умрешь. Умрут все близкие твои. Владенья сгинут. Одно лишь будет жить – мы помним погибших славу боевую*».

Типы речи в романе разнообразны. Динамичность сюжета предполагает, прежде всего, использование в тексте повествования и описания. Подробные описания встречаются в речи рассказчика, но не менее важными являются и описания, имеющие в качестве адресата конкретных персонажей. В повествовании и рассуждении часто встречаются фрагменты описательного характера, включая элементы несобственно-прямой речи, например: *«Петр Андреевич встал сам, налил в битый, закопченный чайник воды из канистры и повесил его над огнем. ... Он оглядел сидящих вокруг костра людей: все крепкие, закаленные непрестой здешней жизнью, надежные люди».*

Это обусловлено, на наш взгляд, тем, что подробные характеристики явлений являются важным элементом в фантастических произведениях, так как действительность в них не соответствует реальному миру или соответствует лишь частично.

Рассуждения присутствуют в тексте в речи различных персонажей, а также в речи рассказчика. Например: *«Вот я читал когда-то, что Калашников, пока был жив, гордился своим изобретением <...> Не знаю, если бы я эту машину придумал, я бы, наверное с ума сошел. Подумать ведь только, это именно твоей конструкцией совершается наибольшая часть убийств на земле».*

В романе «Метро 2033» нашли отражение все присущие художественно-беллетристическому стилю стилевые черты.

1. Художественно-образная речевая конкретизация (термин М.Н. Кожинной). Объемная система описаний, характеров и качеств персонажей помогает создать разнообразие образов, замкнутых в пределах описываемого мира «Метро 2033».

2. Многостильность в использовании языковых средств. Преимущественно в данном произведении используются средства разговорного стиля в сочетании с просторечными и жаргонными единицами в основном в речи персонажей для их характеристики. Например: *«Они прямо чахнут, ты их не корми, а слухи дай рассказать. Но верить в их байки или не верить – это еще вопрос»; «Короче. Дела такие: я за тебя не ручаюсь. Со мной раньше такого не было, поэтому я не знаю, что там делать стану, если мы тоже на эту байдю напоремся. Тьфу-тьфу, конечно, постучать по дереву там, и все дела, но если все-таки напоремся...».* Иногда это наблюдается и в речи рассказчика, например: *«Неужели эта ерунда могла ему помочь?».*

Используются и отдельные элементы церковно-религиозного стиля. Например: *«...ожидает он, чтобы его поклонники сохраняли духовную и физическую чистоту, а также чистоту в мыслях».*

3. Языковые приметы художественно-беллетристического стиля. Речь героев является важным элементом в создании образного мира Метро у читателей, поэтому при анализе языковых средств, используемых автором, мы обращаемся к речи персонажей, особенности которой задают настрой повествованию. Рассмотрим примеры.

Александр Сухой – отчим главного героя, солдат, спасший мальчика и вырастивший его. Характеризуя его, автор отмечает, что он *«...был важным человеком, связанным с администрацией, отвечал за контакты с другими станциями...».* Показательна сцена, в которой Артем впервые встречается с мрачной картиной настоящего и будущего, которую описывает человек, являющийся для него примером и опорой большую часть жизни. Сухой спорит со своим другом Хантером на тему того, можно ли ликвидировать опасность со стороны мутантов «черных».

«Сухой молчал, словно не желая отвечать, но вдруг его прорвало:

– Всему метро, говоришь? Да нет, не только метро. Всему нашему прогрессивному человечеству, которое доигралось-таки со своим прогрессом. Пора платить! Борьба видов, Охотник. Борьба видов. И эти черные не нечисть, и никакие это

не упыри. Это хомо новус – следующая ступень эволюции, лучше нас приспособленная к окружающей среде. Будущее за ними, Охотник! Может, сапиенсы еще погнут пару десятков, да даже и с полсотни лет в чертовых норах, которые они сами для себя вырыли, еще когда их было слишком много и все одновременно не умещались наверху, так что тех, кто победнее, приходилось днем запихивать под землю. Станем бледными, чахлыми, как уэлловские морлоки, помнишь, из «Машины времени»: в будущем жили у них под землей такие твари? Тоже когда-то были сапиенсами...».

Его противостояние точке зрения Хантера заметно с первых слов – риторический вопрос адресует читателя к словам охотника, заставляя в них усомниться («*Все му метро, говоришь?*»). Речь героя становится эмоциональной за счет использования в ней эмоционально-экспрессивной лексики («*доигралось-таки*», «*запихивать*» и др.). Употребляются слова в переносном значении – метафоры («*погнут*», «*вырыли*»), а также эпитеты («*бледными*», «*чахлыми*»), сравнения («*как уэлловские морлоки*»), антитеза (*хомо новус – сапиенсы*). Используя экспрессивную лексику, герой выражает свое неодобрительное отношение к деятельности человека в прошлом и сомнения насчет верности в его действиях в настоящем. Двойной повтор словосочетания «*борьба видов*» уточняет идейную суть данного высказывания. Сухой рисует картину ближайшего будущего людей, подчеркивая степень бессмысленности деятельности человечества, направленной на выживание.

Автор создает картину мрачного подземного мира, полного опасностей, врагов, которые более приспособлены к жизни на этой планете. Человечество не в силах выжить, если не изменится и не изменит мир. Именно такой образ Метро создает Д. Глуховский на протяжении своего произведения, демонстрируя мнения различных персонажей и прямые описания.

Мы рассмотрели некоторые примеры в тексте, которые можно использовать для стилистического анализа в школе.

Проведение стилистического анализа фрагментов романа Д. Глуховского «Метро 2033» на занятиях внеурочной деятельности дает возможность повысить уровень текстовой компетентности и читательской культуры, так как данный текст интересен школьникам. Изучение его в стилистическом аспекте позволит учащимся развить навыки смысловой интерпретации художественного текста и формировать текстовую компетентность.

Литература

1. Глуховский, Д. Метро 2033 / Д. Глуховский. – Москва : Изд-во «АСТ», 2019. – 384 с.
2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. – 631 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного среднего образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 02.04.2022).
4. Свиридова, А. В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) / А. В. Свиридова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-kompetentsiya-osnovnaya-tsel-obucheniya-russkomu-yazyku-k-probleme-voploscheniya-v-uchebnyy-protsess-novyh-fgos> (дата обращения: 15.04.2022)

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В ПОЭЗИИ Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО

FEATURES OF THE LEXICAL REPRESENTATION OF THE COCEPT «FRIENDSHIP» IN
THE POETY OF R. ROZHDESTVENSKY

К. Ю. Евграфова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: концепт, ассоциативно-смысловое поле, узус, направления ассоциирования, ассоциаты, лексическая парадигма.

Key words: concept, associative-semantic field, usus, association directions, association lexemes, lexical paradigm

Аннотация: В статье рассматривается концепт «дружба» в поэзии Р. Рождественского. Выявлены направления ассоциирования концепта «дружба»: *дружба – время, дружба – духовная близость, дружба – любовь, дружба – вражда, дружба – товарищество*. Определено узуальное содержание концепта «дружба» и индивидуально-авторское своеобразие его репрезентации.

В статье рассматриваются особенности лексической репрезентации концепта «дружба» в лирике Р. Рождественского. Изучение концепта проводится в рамках направления коммуникативная стилистика текста (см. работы Болотновой Н. С., Васильевой А. А., Карпенко С. М., Петровой Н. Г., Пушкарёвой И. А., Яцуга Т. Е. и др.). Для анализа используется методика моделирования ассоциативно-смыслового поля, разработанная Н. С. Болотновой [1].

Е. С. Кубрякова определяет концепт как единицу «...той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека» [цит. по: 2]. Концепт представляет собой многослойное образование, в структуре которого выделяются следующие слои: предметный, понятийный, образно-ассоциативный, символический, ценностно-оценочный [3].

Ассоциативно-смысловое поле концепта понимается как «совокупность связанных парадигматически и синтагматически вербальных репрезентантов концепта в тексте и система порожденных этими репрезентантами в сознании читателя ассоциаций» [4, с. 173]. Методика анализа художественного концепта, вербализированного в тексте, включает следующие этапы: «от выявления внетекстового ассоциативного потенциала ключевого слова – к определению направлений авторского ассоциирования и выделению текстовых ассоциатов – элементов лексической структуры текста, создающих «точки ассоциативного контакта» автора и читателя, – к формированию текстового ассоциативно-смыслового поля концепта» [1, с. 74].

Рассматривая содержание концепта в творчестве поэта, необходимо учитывать внетекстовый ассоциативный потенциал ключевого слова – номината концепта *дружба*. В толковом словаре русского языка под ред. С. И. Ожегова лексема *дружба*

имеет значение: «близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов» [5, с. 49]. В словаре синонимов данная лексема входит в синонимический ряд: *товарищество – близость, přátельство, дружество* [6, с. 310]. В словаре антонимов к слову *дружба* приводится антоним *вражда* [7, с. 104].

В Русском ассоциативном словаре под редакцией Ю. Н. Караулова к ядерной части ассоциативного поля к слову-стимулу *дружба* относятся реакции – *крепкая (17), народов (17), любовь (6), верная (5), навеки (5), врозь (4), вечная (2), долгая (2), друг (2), навек (2), навсегда (2), наша (2), понимание (2), улыбка (2)* [8]. Проведенный нами ассоциативный эксперимент, в котором участвовало 50 информантов, среди которых были студенты разных факультетов ТГПУ в возрасте от 19 до 22 лет, позволил выделить ядерные и периферийные ассоциативные реакции на стимул «дружба». К ядерным ассоциативным реакциям относятся лексемы: *доверие 8, поддержка 7, любовь 3, взаимосвязь 2, надежность 2, добро 2*. Таким образом, для современного человека дружба – это эмоциональное состояние, которое ассоциируется: 1) с доверием, искренностью; 2) с межличностными отношениями разных этносов; 3) с любовью, близостью; 4) с верностью и преданностью; 5) с прочными, крепкими отношениями; 6) с пониманием.

На основе анализа данных словарей и ассоциативного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что узувальный концепт *дружба* отражает позитивное внутреннее состояние человека, обусловленное отношениями с адресатом, характеризующимися указанными выше особенностями – доверием, поддержкой, искренностью, любовью, верностью, надёжностью. Ассоциаты с отрицательной коннотацией немногочисленны, как правило, они присутствуют в периферийной части ассоциативного поля: *редко, ненадолго, ссора*.

Анализ пословиц и поговорок о дружбе дополняет смысловые аспекты анализируемого концепта. Так, в пословицах подчёркивается ценность дружбы: «*Дружба да братство дороже всякого богатства*»; «*Без дружбы нет счастья*», «*Человек без друга, что дерево без корней*»; необходимость дорожить этим состоянием: «*Нет друга, так ищи, а нашёл – береги*», «*Дорожи дружбой товарища*», «*Дружба – как стекло: разобьёшь – не сложишь*», «*Друзья прямые – что братья родные*», «*Друг познаётся в беде*», «*Старый друг лучше новых двух*». Кроме того, в приведённых пословицах и поговорках отражены следующие характеристики данного концепта: близость по духу, помощь, общность интересов.

В поэзии Р. Рождественского нами выявлено 22 стихотворения, имплицитно или эксплицитно репрезентирующие тему дружбы: «*Спелый ветер дохнул напористо...*», «*Подкупленный*», «*Богини*», «*Человеку надо мало...*», «*Нахожусь ли в дальних краях...*», «*Матрешка*», «*Наверно, будут глохнуть историки...*» и др. Некоторые стихотворения содержат посвящения друзьям и современникам поэта: «*Ровесникам*», «*Раскачивается вагон*», «*Я шагал по земле...*», «*Памяти Михаила Светлова*» и др.

Рассмотрим направления ассоциирования концепта «дружба», представленные в межтекстовом ассоциативном поле, включающем совокупность ассоциативных реакций на стимул «дружба», выявленных в поэтических текстах Р. Рождественского. Нами проанализировано около 100 ассоциативных реакций на 20 лексем, репрезентирующих концепт. Номинатами концепта являются лексемы: *друг* – выявлено 9 словоупотреблений, *дружить* – 9 словоупотреблений, *товарищи, дружба* – по одному словоупотреблению.

Направление ассоциирования *дружба – время* представлено в стихотворениях: «*Спелый ветер дохнул напористо...*», «*Раскачивается вагон*», «*Ровесникам*».

Тема стихотворения «Спелый ветер дохнул напористо...» – поэт и время. Память лирического героя сравнивается с полкой поезда: *«Будто жёсткая полка поезда – / память моя»*. Жизнь – это летящий во времени поезд, под колёсами которого *«гремят <...> стыки годов»*, с которого *«всё чаще и неожиданней сходят друзья»*. Трагизм ситуации, связанной с потерей друзей, выражается экспрессивной лексемой *кричу*, восклицательными предложениями, противопоставлением: *«Я кричу им: / «Куда ж вы?! / Опомнитесь!..» / Ни слова в ответ. / Исчезают за окнами поезда. / Были – / и нет...»*). Синтагматический ассоциат *сходят* на стимул *друзья* актуализирует смысл «утрата».

В стихотворении «Раскачивается вагон» говорится о скоротечности времени, о трагичности судьбы, о том, что друзья уходят из нашей жизни навсегда: *«Живем, озираясь вокруг. / Живем, друзей хороня»*. Лексема *друзья* соотносится с парадигмой *жизнь – смерть*. Микротема *утраты друзей* включена в тематический контекст времени и пути. В этом стихотворении также представлен образ поезда, который ассоциируется с течением жизни: *«Раскачивается вагон / Длинный тоннель метро / <...> Едем, не зная судьбы, и страшно проехать / Длинный тоннель метро»*.

Направление ассоциирования *дружба – состояние духовной близости* представлено в стихотворении «Зал ожидания», в котором описывается реальный мир, похожий на зал ожидания. Концепт «дружба» репрезентируется лексемой *друзья*, сочетанием *друг друга*: *«Мы ждем открытий. / Мы друзей зовем. / Друг другу говорим слова несладкие... / Мы в зале ожидания живём»*. Местоимение *мы* называет обобщённого лирического героя, для которого дружба – это состояние духовной близости, при котором можно говорить друг другу даже «слова несладкие».

Направление ассоциирования *дружба – любовь* представлено в стихотворениях: «Я в глазах твоих утону, можно?», «Отдать тебе любовь?». В стихотворении «Я в глазах твоих утону, можно?» отражено представление о дружбе как о чувстве более высокого уровня – уровня любовных взаимоотношений: *«Я любить тебя буду, можно? / Даже если нельзя, буду! / И всегда я приду на помощь / Если будет тебе трудно!»*. В данном тексте направление ассоциирования *дружба – любовь* актуализируется с помощью ассоциата *помощь*: *приду на помощь* (*помощь* – «Содействие кому-нибудь в чём-нибудь» [5]). В стихотворении «Отдать тебе любовь?» отражена любовь как всепоглощающее чувство, страсть:

«– Любовь тебе отдать? / – Любовь». Это чувство больше дружбы: *«Запри для друга дверь... / Запру!»*.

Направление ассоциирования *дружба – товарищество* представлено в стихотворениях: «Подкупленный», «Я жизнь люблю безбожно», «Нахожусь ли в дальних краях», «Наверно, будут глохнуть историки».

Тема стихотворения «Я жизнь люблю безбожно» – любовь к жизни. Лирический герой не хочет умирать, он говорит о том, чтобы друзья не верили в его смерть. Он ценит дружбу и не хочет делать больно близким людям: *«Хочу, чтоб не поверили, узнав, друзья мои»*.

В стихотворении «Наверно, будут глохнуть историки» дружба представлена как товарищество, крепкая связь: *«Жить! / И чувствовать друга локоть»*. Тема стихотворения – любовь к жизни, которая многообразна в своих проявлениях: *«ладонями землю трогать»*, *«детей качать на руках»*, *«и видеть лицо / врага»*. Антонимическая парадигма *друг – враг* подчёркивает контраст жизни, её разные стороны, но, несмотря на это, лирический герой восклицает: *«как мы любили / жить!»*.

Основная мысль стихотворения «Нахожусь ли в дальних краях» – любовь к родине. Одно из условий её проявления – дружба: *«и пока с друзьями дружу, / и пока не*

сгорел в огне, / эта вера / будет / жива. / Чтоб её уничтожить во мне, надо сердце / убить / сперва». Указание на то, что дружба относится к сильному сердечному чувству, отражено в текстовой парадигматической связи: дружба – сердце.

В стихотворении «Песня о друге» ярко выражена позиция Рождественского о ценности дружбы, о взаимовыручке и помощи друзей: *«И когда ты в беде, как в сраженье неравном, так, что вроде бы рушится жизнь, / он приходит – твой друг – и становится рядом. / И тебе говорит: “Держись!”». В этом стихотворении отражена тема потери друга: «Только самое страшное, если о друге – / о живом – говорят: “Он был”». Настоящей дружбе чужды её внешние атрибуты: «Без напыщенных фраз и братаний навеки, без объятий и шума вокруг».*

Направление ассоциирования **дружба – вражда** представлено в стихотворениях: «Юноша на площади», «Человеку надо мало...».

В стихотворении «Юноша на площади» показан лирический герой, который верит в идеалы и прокликает врагов: *«Проклял он / врагов народа. / Верит, что вокруг дружба».*

В жизни человека должны быть хотя бы один друг и один враг: *«Человеку надо мало: / чтоб искал / и находил. / Чтоб имелась для начала / Друг – один / и враг – / один...» («Человеку надо мало...»).*

В стихотворении «Спасибо, жизнь» отражена тема благодарности жизни. Среди факторов, способствующих появлению этого чувства, – наличие друзей и врагов: *«За всех друзей и даже за врагов – / Спасибо жизнь. За всё тебе спасибо!».*

В стихотворениях о дружбе часто используются обращения: *дружище* («Дружище, поспеши...»; «Богини»), товарищи («Людам, чьих фамилий я не знаю»; «Огромное небо»); друг («Ровесникам»). Другьям свойственны такие качества, как терпение: *«Дышат друзья. / Терпят друзья»* (Баллада о молчании), самопожертвование («Огромное небо»). Несколько стихотворений содержат посвящения Е. Евтушенко, Стасису Краскаусу, Булату Окуджаве, Д. С. Лихачёву.

В поэзии Р. Рождественского представлена тема ухода друзей: *«Друзей хороню»* («Военные мемуары»); *«Живём, озираясь вокруг. / Живём, друзей хороня»* («Раскачивается вагон»); *«Жаль, всё чаще и всё неожиданней / сходят друзья! / Я кричу им: / «Куда ж вы?! / Опомнитесь!..» / «Ни слова в ответ. / Исчезают за окнами поезда. / Были – / и нет...»* («Спелый ветер дохнул напористо»); *«При жизни – / рядовые собутыльники. / А после смерти – лучшие друзья...»* («Памяти Михаила Светлова»).

В стихотворении «Ровесникам» Рождественский обращается к Артуру Макарову – товарищу, с которым он учился в институте. Стихотворение построено как разговор с другом, которому можно рассказать о сокровенном: *«Знаешь, друг, / мы, наверно, с рожденья такие... / Сто разлук нам пророчили скорую гибель. / Сто смертей / усмехались беззубыми ртами». В данном контексте актуализируется лексическая парадигма жизнь – смерть. Лексема друг ассоциативно сопрягается со словами, являющимися синтагматическими ассоциатами к местоимению мы: мы росли, мы пришли, мы ложимся спать. В этом тексте также отражена микротема ухода из жизни: «Кров родительский сдержанно хвалим. / Но / опять / уезжаем, летим, отплываем! <...> Мы однажды уйдём / к тем, / которые сраму не имеют. / Ничего / не сказав. Не успев попроститься...». Лирический герой обращается к другу как к собеседнику, делясь сокровенными мыслями о жизни: *«Всё равно: это – слышишь ты? – / счастье. / Сеять хлеб / на равнинах, ветрами продутых... / Жить взахлёб! / Это здорово кто-то придумал!».**

Таким образом, проведённый анализ показал, что в поэзии Р. Рождественского концепт «дружба» представлен с опорой на узуальное ассоциативное поле, отражённое

в словарях, в результатах ассоциативного эксперимента, пословицах и поговорках. Следует отметить значимость данного концепта для творчества поэта, разноаспектность его смыслового воплощения. В стихотворениях актуализируются, прежде всего, понятийный и ценностный слои концепта. Дружба в представлении автора – это безусловная ценность, это чувство товарищества, сопровождающееся помощью, пониманием, духовной близостью. В поэтической картине мира Р. Рождественского лирический герой часто выступает в роли друга, собеседника, с которым у автора доверительные отношения. Вместе с тем в ряде стихотворений лексема *друг* актуализирует парадигму *жизнь – смерть*. В этих стихотворениях представлена тема прощания с друзьями. Для лирического героя уход друзей представляется большой утратой, с которой невозможно смириться. Таким образом, концепт «дружба» входит в отношения включения с концептами «время», «жизнь», «смерть».

Литература

1. Болотнова, Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2007. – Выпуск 2 (65). – С. 74–79.
2. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
3. Тарасова, И. А. Художественные концепты в форме поэтического словаря / И. А. Тарасова. – Вопросы лексикографии. – 2019. – № 16. – С. 59-75.
4. Орлова, О. В. Особенности межтекстового ассоциативно-смыслового поля концепта «язык» в поэзии И. Бродского / О. В. Орлова // Коммуникативная стилистика художественного текста : лексическая структура и идиостиль ; под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 173–186.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь / С. И. Ожегов. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения : 28.03.2021).
6. Словарь синонимов : справочное пособие ; под ред. А. П. Евгеньевой. – Ленинград : Наука, 1975. – URL: <http://cfri.ruslang.ru/synonyms/00-c.htm> (дата обращения: 28.03.2021).
7. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка / М. Р. Львов ; под ред. Л. А. Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Русский язык, 1984. – 384 с.
8. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь : от стимула к реакции. Ч. 1 / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасова, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – Москва : Помовский и партнёры, 1994. – 224 с.
9. Болотнова, Н. С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте / Н. С. Болотнова // Коммуникативная стилистика художественного текста : лексическая структура и идиостиль ; под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 130–134.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С МЕДИАТЕКСТАМИ

FORMS AND METHODS OF TRAINING SPEECH CULTURE OF SCHOOLCHILDREN
BASED ON WORK WITH MEDIA TEXTS

Ю. С. Зарембо

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. С. Болотнова

Ключевые слова: медиакоммуникация, коммуникативная личность, компетентностный подход, медиаобразование, информационная среда, современный школьник, современные методы, образовательная среда, речевое развитие.

Keywords: media communication, communicative personality, competence approach, media education, information environment, modern student, modern methods, educational environment, speech development.

Аннотация. В статье рассматриваются формы и способы обучения речевой культуре в современной медиакоммуникации. Автор акцентирует внимание на том, что медиатексты, используемые в качестве дидактического материала, способствуют развитию культурного кругозора, критического мышления и положительно влияют на общее речевое развитие школьника. Работа с разными информационными продуктами способствует развитию творческих способностей современного школьника.

Данная статья предназначена для учителей и студентов педагогических вузов.

Образовательный процесс в школе предполагает активную и непрерывную совместную образовательную деятельность учащихся, педагогов и общественности. На сегодняшний день актуальным направлением в образовательном пространстве становится медиаобразование.

Медиаобразование включает различные современные образовательные технологии, с помощью которых формируются навыки работы с информационным пространством, языковые компетенции, которые способствуют развитию всесторонней коммуникативной личности. Под коммуникативной личностью понимается «совокупность индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетенция индивида, его «коммуникативный паспорт», «визитная карточка». Коммуникативная личность – содержание, центр и единство коммуникативных актов, которые направлены на другие коммуникативные личности, – коммуникативный деятель» [1, с. 127].

Новые образовательные стандарты основываются на компетентностном подходе. В рамках данного подхода предполагается, что обучающийся приобретёт следующие компетенции: коммуникативную, информационную, учебно-познавательную, общекультурную и другие [2]. Компетентностный подход требует современных методов для

развития ранее перечисленных компетенций у учащихся. Одним из условий для формирования ключевых компетенций у обучающегося выступает активное включение различных форм и методов медиаобразования в образовательный процесс. По мнению Бондаренко О. А., «технологии медиаобразования, с одной стороны, являются прикладными, с другой – помогают объединить изучение предметов и отдельных учебных курсов в единый процесс образования, поскольку основная задача медиаобразования – формирование общих информационных умений, культуры работы с информацией, этики и эстетики общения в мире массовых коммуникаций» [3].

Важным элементом в развитии образовательных методик является интерактивное пространство интернета. Оно относится к общедоступным медиаканалам и имеет широкие возможности для получения и передачи информации. Данное пространство постоянно развивается и пополняется различными образовательными материалами.

Для современного образовательного процесса информационная среда имеет особое значение, так как медиасреда и участие в медиакommunikации для школьника являются не просто источниками информации, но имеют и образовательное значение, формируют систему взглядов и ценностей. Согласно мнению Шилиной М. Г., медиакommunikацию можно рассматривать «как процесс создания, трансляции, обмена информацией медиа в индивидуальном, групповом, массовом формате по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных, аудиальных, визуальных, проч.)» [4, с. 17], т.е. медиатексты можно отнести к основным средствам получения образовательной информации, которая формирует речевую культуру школьника.

Вслед за Добросклонской Т. Г., под понятием «медиатекст» мы понимаем «любой медиапродукт или продукт коммуникации, который может быть включен в разные медийные структуры (вербального, визуального, аудитивного или мультимедийного планов) и в разные медийные обстоятельства (периодическая печать, радио, телевидение, Интернет, мобильная и спутниковая связь и др.)» [5, с. 40]. Важно отметить, что медиатексты являются неотъемлемой частью жизни школьника, обучающиеся ежедневно встречаются с данными текстами, воспринимают, анализируют и создают собственные тексты в соответствии со своим информационно-культурным опытом. В рамках Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования развитие медиакommunikации можно реализовать на основе взаимодействия основного и дополнительного образования.

Для обучения культуре медиакommunikации можно использовать различные формы организации урока: это могут быть коллективные, групповые или индивидуальные действия, например, дискуссия, конференция, урок-исследование, мини-проект и т. д. Такие формы урока позволяют формировать творческие коммуникативные способности, особенно на уроках русского языка и литературы. Так, например, на уроке-исследовании возможен анализ текстов рекламных роликов, объявлений, новостей. Такое обращение к медиатексту позволяет исследовать текст, находить ошибки, исправлять их и создавать свой текст. Главное в такой форме уроке – это совместный поиск истины и собственные открытия.

С помощью медиатекста, а именно новостных заметок, интервью, репортажа, лонгрида обучающиеся могут подготовить мини-проект и представить его, например, в рамках урока на темы «Речевой этикет», «Язык как развивающее явление», «Иноязычная лексика» и другие. Медиатекст в данном случае будет способствовать расширению информационного тезауруса школьников.

Данные формы урочной деятельности позволяют ориентироваться на личность ребенка, расширяют социальный кругозор школьника, способствуют формированию критического мышления, подготавливают к восприятию различной информации, при этом обучающиеся получают знания о различных формах, средствах и каналах коммуникации.

В дополнительном образовании появляется возможность реализовать творческий потенциал личности ребенка. Приоритетом таких занятий является формирование межпредметных умений и навыков. Такие формы урока помогают учащимся планировать свои действия в соответствии с поставленной целью и условиями ее реализации, проявлять инициативу действия в учебном сотрудничестве, самостоятельно оценивать правильность выполнения задания при подготовке к сообщению, презентации проекта, анализировать и синтезировать необходимую информацию, подбирать самостоятельно источники по предмету обучения, осуществлять расширенный поиск информации с использованием медиаресурсов.

На уроках русского языка обучающимся предоставляется возможность работать с разными видами медиатекста, включая, например, сайт, лонгрид, блог, веб-сайт. Так, в учебных пособиях М. М. Разумовской предлагается в качестве индивидуального, группового или коллективного задания создать виртуальную экскурсию, интеллектуальную карту, подготовить презентацию и т.д.

В рамках предметной области возможно использование лингвокраеведческого материала, обучающимся можно предложить самостоятельно поработать с диалектными словами, изучение которых предусмотрено школьной программой по русскому языку. На данную тематику школьники могут составить этимологическую карту слов или создать виртуальную экскурсию в места происхождения диалектных слов.

Как справедливо утверждает Р. Г. Сальный, «медиатексты разных видов и жанров представляют собой уникальный материал для развития творческих интеллектуальных способностей и нравственных, эстетических качеств личности» [6, с. 143].

В данном случае медиатекст служит дидактическим материалом, и у него есть особые преимущества – доступность и интерактивность. Медиатекст можно рассматривать в нескольких аспектах: во-первых, в «универсальном, классическом значении этого понятия» [7, с. 82], во-вторых, как уникальный или особый тип текста – в отличие от текстов других сфер коммуникации, а также можно исследовать художественное своеобразие медиатекста с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса.

Включение анализа медиатекста можно применять на уроках развития речи, обучающимся может быть предложен ряд видеосюжетов на определенную тему: «Стили речи», «Типы речи», «Корабельная роща» И. Шишкина и др. Школьники при этом анализируют сюжеты, определяют тему, идею, языковые особенности, дают эмоциональный отклик. Такое погружение в тему через медиатекст помогает выявить композиционные особенности текста, погрузиться в авторский замысел, описать пейзаж, интерьер, цветовую палитру.

Таким образом, работа с медиатекстом совершенствует коммуникативные навыки устной речи, дает возможность обучающимся работать с разными информационными продуктами и развивать творческий потенциал.

Литература

1. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного среднего образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.04.2022).
3. Бондаренко, Е. А. Технологии медиаобразования в современной школе / Е. А. Бондаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – Серія: педагогіка. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-mediaobrazovaniya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 01.04.2022).
4. Шилина, М. Г. Медиакоммуникация: тенденции трансформации. Новые парадигмы исследований массовых коммуникаций / М. Г. Шилина // Медиаскоп. – 2009. – № 3. – С. 6–22.
5. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь : учеб. пособие / Т. Г. Добросклонская. – Москва : Флинта: Наука, 2008. – 264 с.
6. Сальный, Р. В. Медиаобразование: проблемы и пути решения / Р. В. Сальный // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 139–144.
7. Мисонжников, Б. Я. Отражение действительности в тексте / Б. Я. Мисонжников // Основы творческой деятельности журналиста. – Санкт-Петербург : Знание, СПбИВЭСЭП, 2000. – С. 82–97.

«ПОЭТ ИЗДАЛЕКА ЗАВОДИТ РЕЧЬ...»: ЛИРИКА М. И. ЦВЕТАЕВОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

«THE POET STARTS TALKING FROM AFAR ...»: THE LYRICS OF M. I. TSVETAEVA
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL

Н. В. Захарчевская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. С. Болотнова

Ключевые слова: коммуникативная стилистика текста, внеурочная деятельность, смысловая интерпретация текста, поэтические тексты, М. И. Цветаева

Key words: communicative style of the text, extracurricular activities, semantic interpretation of the text, poetic texts, M. I. Tsvetaeva

Аннотация. В современной образовательной парадигме особое внимание уделяется деятельностному подходу и развитию компетенций обучающихся. В соответствии с новым ФГОС наиболее значима коммуникативная компетенция, в которую входит текстовая компетенция. Поэтическое слово является важным лингводидактическим материалом, поскольку оно всегда образно и неоднозначно. В статье рассматривается лингвокультурологический и лингводидактический потенциал лирики М. И. Цветаевой при обучении интерпретационной деятельности старшеклассников на занятиях внеурочной деятельности.

Современный человек с самого рождения погружен в информационное пространство, где преобладающим источником информации является текст. Принято считать, что основная функция текста – коммуникативная. К актуальным направлениям современной русистики относятся психолингвистика, социоллингвистика, а также коммуникативная стилистика текста, в которых делается особый акцент на его коммуникативной природе. Важность коммуникативной составляющей текста отметил еще Ю.М. Лотман, который считал, что текст предполагает общение адресата и адресанта, является хранителем коллективной культурной памяти, способом общения читателя с самим собой. Текст является мотивом, который порождает мотивацию читателя к рефлексивной деятельности, при этом происходит общение между адресатом, текстом и культурным контекстом, так как обычно текст имеет элементы интертекста, содержащие в себе культурный код [6, электронный ресурс].

Говоря о поэтическом тексте, важно отметить, что в нем, кроме перечисленных выше особенностей, реализуется и коммуникативно-суггестивная функция, поскольку автор способен через слово, художественные приемы и ритмику воздействовать на читателя. Таким образом, коммуникативный аспект текста тесно связан с его лексической регулятивностью. Под лексической регулятивностью текста, вслед за Е.В. Сидоровым, принято понимать такое «системное качество текста», которое заключается в том, что он способен «управлять познавательной деятельностью читателя» [8, с. 180]. Автор и читатель поэтического текста особым образом вступают в диалог. Текст является результатом первичной коммуникативной деятельности и объектом вторичной коммуникативной деятельности читателя. Идея диалогичности текста стала аксиомой. Основы

данной теории были заложены в трудах М. М. Бахтина, В. В. Виноградова, Б. А. Ларина и других лингвистов.

Важно отметить, что приемы и средства, которые использует автор в тексте, оказывают влияние на субъект коммуникации и его психоэмоциональный фон. Адресат, учитывая особенности текста, оценивает личность автора, как бы рисует его портрет, представляет его характер, внешность. Вероятность того, чтобы идея автора и её интерпретация читателем текста совпали, крайне мала, поскольку в основе интерпретации лежит ассоциативная деятельность, а она у каждого человека всегда субъективна и индивидуальна. Это зависит от образования читателя, его возраста, мировоззрения, желания, настроя воспринять текст и многих других факторов.

От мастерства автора и использованных им средств воздействия зависит во многом то, как его текст воспримут реципиенты, и то, как он повлияет на их сознание. Адресат, выбирая поэтический текст, следует своим интересам и настроению. Таким образом, если текст соответствует предпочтениям реципиента, то процесс декодирования пройдет более успешно, что способствует более эффективной коммуникации.

В школе художественные тексты обычно используются в качестве иллюстративного материала и материала для комплексного анализа текста, который позволяет учащимся глубже погрузиться в изучение различных тем лексикологии и синтаксиса. Важно понимать, что не каждый текст может стать объектом изучения в школе. Отметим критерии, которым должен отвечать текст, чтобы он соответствовал требованиям школьного образования:

1. Текст должен выполнять воспитывающую функцию.
2. Сообщать новую информацию.
3. Воздействовать на ум и сердце учащегося, т.е. нести прагматический заряд.
4. Пробуждать интерес к предмету.
5. Текст должен быть интересным, доступным и понятным» [1, с. 17–18].

Текст, который может быть выбран в качестве лингводидактического материала, должен также представлять методическую ценность, то есть способствовать развитию всех видов речевой деятельности, обладать когнитивным и коммуникативным потенциалом.

Представляется актуальным «введение в практику преподавания новых произведений, недостаточно изучаемых или вообще не изучаемых в школе, например, использование текстов, относящихся к серебряному веку русской литературы» [1, с. 19].

Анализ поэтического текста играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции обучающихся и коммуникативной культуры: способствует развитию навыков интерпретации речи собеседника и произведений разных функциональных стилей, а также порождению собственных текстов. Это связано с тем, что в процессе анализа обучающиеся знакомятся со смысловой организацией и идеей стихотворения. Деятельностный подход в обучении, на который ориентирована новая образовательная парадигма, позволяет сформировать набор компетенций, необходимый обучающимся для жизни в изменчивом и активно развивающемся обществе. Особенно актуально развитие общей и коммуникативной культуры школьников. Под коммуникативной культурой вслед за И. М. Дзялошинским мы будем понимать «ключевой механизм осуществления человеком эффективной коммуникации». Данное определение включает владение обучающимися знаниями о языке и способность адаптироваться к коммуникативной ситуации. По мнению автора, коммуникативная культура включает в себя ценностные установки, жизненную позицию и особенности характера [4, с. 397–398].

Текстовая компетенция тесно связана с понятием текстовой деятельности, которая является основой организации учебной деятельности на уроках русского языка и литературы в школе. Благодаря текстовой деятельности происходит освоение метапредметных и предметных компетенций, поэтому для развития текстовой компетенции у старших школьников необходимо производить тщательный отбор дидактического материала. В качестве такого материала считаем целесообразным использование лирики Серебряного века [5, с. 120]. Смысловая интерпретация художественных текстов способствует развитию общей и читательской культуры старшеклассников. Вместе с тем школьникам трудно воспринимать поэтические тексты и интерпретировать их, они не всегда видят в тексте феномен культуры и картину мира конкретной языковой личности. В примерной программе по литературе на знакомство с лирикой серебряного века отводится недостаточное количество часов, поэтические тексты женщин-поэтов изучаются факультативно, поэтому изучение творчества М. И. Цветаевой и А. А. Ахматовой в полном объеме может происходить только на занятиях внеурочной деятельности или элективного курса.

На занятиях внеурочной деятельности в старших классах на материале лирики М. И. Цветаевой обучающимся можно предложить проанализировать такие регулятивные средства, как окказиональные слова, которые часто встречаются в поэтических текстах автора. Наряду с этим, важно рассмотрение тропов и синтаксических особенностей в аспекте регулятивности поэтического текста в процессе анализа. Возможно проведение эксперимента, который заключается в выявлении воздействия на читателя использованных автором регулятивных средств на материале поэтических текстов М. И. Цветаевой. Это поможет школьникам осознать важность коммуникативной функции поэтического текста и повторить ранее пройденный на уроках материал. Целесообразна работа с историко-культурным контекстом, который позволяет осуществлять межпредметную связь, что важно при организации внеурочной деятельности в школе.

Поэтическое творчество М. И. Цветаевой, на наш взгляд, является богатейшим дидактическим материалом, поскольку ее стихотворения отличаются особой авторской пунктуацией, разнообразием образных художественных средств, интересными и актуальными идеями и проблематикой. В стихотворениях М. И. Цветаевой можно увидеть отражение истории и культуры определенной эпохи, поскольку она использовала разнообразные средства, включая:

– фольклорный материал (сравним, например, фрагмент из стихотворения «Ох, грибок ты мой, грибочек, белый груздь») : *«Ох, грибок ты мой, грибочек, белый груздь! // То шатаюсь причитаю в поле – Русь. // Помогите – на ногах нетверда! // Затуманила меня кровь – руда!»*;

– античные мотивы (например, в произведении «Поэма горы»): *«Персефоны зерно гранатовое! // Как забыть тебя в стужах зим? // Помню губы, двойною раковиной Приоткрывшиеся моим. // Персефона, зерном загубленная! // Губ упорствующий багрец, // И ресницы твои – зазубринами, // И звезды золотой зубец...»*;

– смешение простого слога и высокого, используя различные фразеологические обороты (ср., например, фрагмент из цикла «Стихи к Пушкину»): *«Ох, брадатые ангурь!.. // Задал, задал бы вам бал!.. // Тот, кто царскую цензуру!.. // Только с душой рифмовал!..»* (задать бал – «задать трепку»), неологизмы и окказиональную лексику: *«Глаз явно не туплю, Сквозь ливень перюшь»* («Поэма конца»);

Автор часто использует риторические фигуры, такие как:

– антитеза и повтор: «Молодость моя! Моя чужая // Молодость! Мой сапожок непарный!..» («Молодость моя! Моя чужая...»);

– многократный повтор: «И звенят-звенят, звенят-звенят запястья...» («Стенька Разин»);

– риторические вопросы: «Что нужно кусту от меня? // Не речи ж! // Не доли собачьей» («Куст»);

– риторические восклицания и обращения: «О мания! // О мумия Величия! // Сгоришь, Германия!» («Германии»);

– риторические обращения: «Пушкин! – // Ты знал бы по первому слову, // Кто у тебя на пути!» («Встреча с Пушкиным»).

Интересна ранняя лирика Цветаевой, которая отличается особой эмоциональной тональностью, интимностью и доверительным характером. Этот период творчества автора М. Гаспаров назвал «поэтикой быта», поскольку его можно сравнить с наблюдением за чужой жизнью через окно, что зачастую переходит в «домашность» [3, электронный ресурс].

Основные темы лирики автора, сопровождающие весь творческий путь поэта, М. И. Цветаевой обозначены уже в самых первых стихотворениях. Тема детства – доминирующая в лирике Цветаевой. Она актуализируется, например, в стихотворениях: «Мирок»; «В зале», «Баловство», «Мама в саду» и др. Изучение этих поэтических текстов будет интересно для старшеклассников. Как отмечает Н. Б. Буртовая, в период ранней юности «центральное место занимает вопрос о смысле жизни и построение жизненного опыта..., осознание собственной значимости. Подростки находятся между детством и взрослой жизнью» [2, с. 16–17]. В лирике М. Цветаевой освещаются и философские вопросы, которые будут для них актуальны. Например, детство, по мнению поэта, – это внутреннее состояние, которое живет в нас всю жизнь. Тема первой любви особенно важна для подростков, поскольку в этот период многие испытывают первые чувства и сложность расставания с любимым человеком (см., например, стихотворение М. И. Цветаевой «Наши души, не правда ль, еще не привыкли к разлуке...»).

Нами был разработан и частично апробирован элективный курс «Поэт издали заводит речь...»: слово в лирике М. И. Цветаевой», который направлен на развитие интерпретационных навыков у обучающихся 10-го класса средней общеобразовательной школы. Программа курса соответствует всем требованиям ФГОС. Результаты частичной реализации курса на основе проведенных занятий показали, что старшеклассники стали меньше испытывать затруднений при анализе поэтических текстов. Важно, что школьники отметили актуальность рассматриваемого материала.

Таким образом, есть все основания считать, что поэтические тексты М. И. Цветаевой – достойный и интересный лингводидактический материал, которому следует уделять особое внимание в рамках внеурочной деятельности для старшеклассников.

Литература

1. Болотнова, Н. С. Основы теории текста : пособие для учителей и студентов-филологов / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1999. – 100 с.
2. Буртовая, Н. Б. Педагогическая психология : учебное пособие / Н. Б. Буртовая. – Томск : Изд-во ТГПУ. – 2014. – 248 с.
3. Гаспаров, М. Л. Марина Цветаева : от поэтики быта к поэтике слова. – URL: <http://philology.ru/literature2/gasparov-01.htm> (дата обращения: 07.01.2022).
4. Дзялошинский, И. М. Коммуникация и коммуникативная культура : учебное пособие / И. А. Дзялошинский. – Москва: из-во Ай Пи Ар Медиа. – 2022. – 606 с.

5. Захарчевская, Н. В. Изучение языковой личности поэта на занятиях внеурочной деятельности (на материале творчества М. Цветаевой) // Международный образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения»: материалы международной конференции «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0» (19–24 апреля 2021 г.): в 2 т. Т.1. Томск : Изд-во ТГПУ, 2021. – С. 120–125.
6. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология ; под ред. В. П. Нерознака. – Таллинн, 1992. – URL: <http://philology.ru/literature1/lotman-92b.htm> (дата обращения: 25.01.2021).
7. Маслова, В. А. Поэт и культура. Концептосфера Марины Цветаевой / В. А. Маслова. – Москва : Флинта, 2004. – 256 с.
8. Сидоров, Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – Москва, 1987. – 140 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ А. АХМАТОВОЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 8-ГО КЛАССА ПО ДАННЫМ ЭКСПЕРИМЕНТА

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF POETIC TEXTS OF A. AKHMATOVA BY
STUDENTS OF THE 8TH CLASS ACCORDING TO THE EXPERIMENT

М. В. Ивасенко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. С. Болотнова

Ключевые слова: Ахматова, поэтический текст, эксперимент на восприятие.

Key words: Akhmatova, poetic text, perception experiment.

Аннотация. Эстетическое воспитание школьников на основе восприятия и анализа художественных текстов является очень важным в современном обучении. В исследовании освещены особенности компетентного подхода как ведущего в обучении русскому языку, обозначена его важная роль в формировании текстовой компетенции и в развитии культуроведческой компетенции учащихся 8-го класса средней общеобразовательной школы, представлены результаты проведенного эксперимента, отражающего особенности восприятия поэтических текстов А. Ахматовой.

Обучение русскому языку в образовательном учреждении осуществляется в соответствии с современными достижениями методики преподавания русского языка. Как и другие учебные предметы, русский язык обладает «единством воспитательной, познавательной и практической целей» [13]. Помимо этого, такой учебный процесс должен обеспечить включение учащихся в культурно-языковое поле русской и общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как носителю культуры, как языку межнационального общения народов России [8, с. 37–39].

Необходимо отметить, что Баранов М. Т. пишет о трех основных познавательных целях обучения русскому языку: формирование у школьников лингвистического мировоззрения (лингвистическая компетенция); вооружение учащихся основами знаний о языке и речи (языковая компетенция); эстетическое воспитание детей средствами русского языка как учебного предмета (культуроведческая компетенция) [1, с. 23]. Последний аспект заключается в том, что русский язык, как предмет изучения и объект использования, связан со всеми сферами жизни человека, поэтому в нем в словесной форме отражаются природа, общество, личность человека и искусство. Дидактическим материалом для этого служат тексты художественных произведений, следовательно, эстетическое отношение к языку вызывается такими качествами литературного языка, как богатство средств выражения, его звучность и мелодичность, экспрессивность единиц языка, уместность употребления языковых средств в разных стилях речи [1, с. 30]. Однако такие элементы у большинства учащихся без специального воздействия учителя развиваются лишь частично или совсем не развиваются. В соответствии с этим нам представилось важным обратиться к проблеме эстетического воспитания школьников на основе изучения культурно-языкового поля художественных текстов и различной работы с их лексической организацией и смысловым содержанием.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью выявить лингвокультурологический потенциал художественных текстов с учетом их восприятия учащимися средней общеобразовательной школы.

Материалом исследования является языковая организация поэтических текстов А. Ахматовой.

Цель – рассмотрение лингвокультуроведческого потенциала лирики А. Ахматовой с учетом анкетирования обучающихся 8-го класса.

Для достижения цели потребовалось решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические аспекты формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся 8-х классов;

- проанализировать особенности поэтического текста как объекта изучения в школе;

- выявить лингвокультурологический потенциал поэтического творчества А. Ахматовой с учетом анкетирования обучающихся 8 класса.

В ходе работы были применены следующие методы исследования: наблюдение; сравнительно-сопоставительный метод; метод количественного анализа; метод эксперимента; методы контекстологического анализа и компонентного.

На основе анализа Федерального государственного стандарта основного общего образования [13] можно сделать вывод о том, что в системе современного образования преобладает компетентностный подход, который в процессе преподавания русского языка способствует развитию языковой личности учащихся, повышению качества их знаний, овладению способами действий с языковым материалом и формированию умений использовать приобретенные знания в нестандартных ситуациях.

В процессе обучения русскому языку важны все основные компетенции: коммуникативная, языковая, лингвистическая и культуроведческая [13]. В процессе успешного овладения всеми видами компетенций важная роль отводится текстовой деятельности, следовательно, и развитию текстовой компетенции. Данное понятие исследователи рассматривают с разных точек зрения. Васюкович Л. С. определяет текстовую компетенцию как «совокупность лингвистических и речевых знаний, умений, положительного опыта текстовой деятельности, необходимых и достаточных для восприятия, интерпретации и создания текстов» [5, с. 187]. Свиридова А. Н. пишет о том, что текстовая компетенция «подразумевает наличие знаний о типах речи, о грамматике текста, разнообразии средств связи в тексте, стилевой структуре языка, стилистических средствах языка, законах формирования текста» [12, с. 173].

Однако не менее важным аспектом, который затрагивается в процессе работы с текстом, является культурологическая направленность обучения. В связи с тем, что текст – это источник информации, который отражает особенности авторской личности, лексикон и картину мира автора, мы можем говорить о том, что он является также дидактическим материалом, на основе которого можно узнать не только о личности, но и о традициях народов, их менталитете, истории и эпохе в целом. В процессе обучения, таким образом, особая роль должна отводиться развитию не только текстовой, но и культуроведческой компетенции.

Как отмечают исследователи, для ее формирования необходимо овладение лексикой и фразеологией. Основным средством обучения при этом выступают связные тексты, посвященные истории и культуре народа. Однако для успешного лингвистического развития школьников необходимо формирование, наряду с культуроведческой, и лингвокультурологической компетенции. По словам Т. П. Королевой, «в процессе

изучения языков можно познать не только историю, культуру, обычаи народа изучаемого языка, но и погрузиться в сферу самого языка и увидеть в нём, в его структуре, формах, взаимосвязях, особенности отражения языковой картины мира» [6, с. 195].

Некоторые исследователи пишут о том, что лингвокультурологический аспект языка, единицы, отражающие образ, культуру его носителей, эффективнее рассматривать преимущественно в прозаических произведениях малой формы [4]. Однако стоит отметить, что, наряду с прозой, поэтические произведения также являются полноценным материалом для изучения культуры и языка, так как на их основе возможен анализ специфических особенностей структуры языка, его словарного состава, культурных и языковых средств, мировоззрения носителей языка и их коммуникативного поведения.

В связи с этим был проведен анализ программ основного общего образования по русскому языку, которые представлены в «Федеральном перечне учебников» [14]. Так, при анализе учебников по русскому языку авторских коллективов с участием Ладыженской Т. А. [7], Бархударова С. Г. [2], Разумовской М. М. [10], Рыбченковой Л. М. [11] было выявлено, что поэтический текст в современном образовательном процессе становится объектом изучения в разных аспектах: фонетическом, грамматическом, лексическом, морфологическом и идейно-тематическом. Однако, как было отмечено ранее, текст тесно связан с культурой, он содержит еще и материал о национальных традициях, поведении, истории людей. Данные аспекты недостаточно рассматриваются в школьном курсе и не раскрываются с помощью специальных упражнений.

В соответствии с этим необходимо проанализировать потенциал поэтического текста в лингвокультурологическом аспекте. Л. А. Бессонова определяет ряд специальных принципов, с помощью которых необходимо рассматривать художественный текст с этой точки зрения. Л. А. Бессонова выделяет 6 этапов, обращение к нескольким из них представляется важным для первичного раскрытия лингвокультурологического потенциала текста [3, с. 138]:

«1) этап восприятия текста – первичное восприятие при чтении, эмоциональный отклик на текст, формулирование его поверхностных смыслов;

2) аналитико-синтетический этап – комплексный анализ текста (структурно-содержательный, речеведческий, лингвостилистический, культурологический и т.д.) и синтез полученной в ходе анализа информации);

3) интерпретационный этап – интерпретация смыслов текста, формулирование собственного представления о смыслах текста и авторской позиции».

В качестве материала исследования нами было взято творчество А. Ахматовой. Данный выбор обусловлен тем, что в лирике А. Ахматовой особенно значима «проблема личности поэта и поэзии» [15, с. 36], а «с помощью изобразительно-выразительных средств раскрывается эмоционально-образная картина мира в индивидуально-авторском стиле поэта» [9, с. 102].

В рамках данного исследования нами был проведен эксперимент, включающий несколько заданий на тему «Особенности восприятия поэтических текстов А. Ахматовой». К реализации данной цели были привлечены учащиеся 8-го класса средней общеобразовательной школы № 8 г. Юрги. Число опрошенных составило 30 человек. Средний возраст участников 14–15 лет, в анкетировании принимали участие 14 информантов женского пола и 16 – мужского. Большинство учащихся не были знакомы с личностью и поэзией А. Ахматовой, что может быть связано с недостаточностью изучения ее творчества на уроках литературы.

1. В качестве материала исследования на начальном этапе восприятия текста были предложены фразы, включающие изобразительно-выразительные средства. Задание

было направлено на выявление первичного восприятия текста и эмоционального отклика при чтении. Например, сочетание «Голос ветра слаб» 60 % опрошенных трактовали как «отсутствие сил, мертвый внутри», 34 % ассоциировали с человеком – «слабый голос человека среди других», у 6 % участников это вызвало другие ассоциации – «спокойствие погоды, безветренность». Фразу «Быть чужой на твоём пути» определили, как «быть не на своём месте, быть ненужным» (46 %), «вторгнуться в чужую жизнь, в отношения» (40 %), «отторжение другого человека» (14 %). Наиболее дискуссионным в плане восприятия оказался фрагмент «Он предал тебя тоске и удушью». 42 % присвоили ему смысл «невзаимной, несчастной любви», 30 % – «предательства любимого человека; огорчения; потери доверия», у 28 % это вызвало ассоциации с «замкнутостью человека «в себе»». Можно предположить, что такая интерпретация связана с психологическими особенностями возраста учащихся, с их мировосприятием и способами взаимодействия с окружающим социумом.

В эмоциональном аспекте информанты отметили такие реакции и ощущения, как «боль», «грусть», «страдание», «одиночество», «ненужность», «печаль». Проанализировав реакции участников, мы пришли к выводу о том, что такой эмоциональный отклик был вызван преимущественно минорной тональностью стихотворений А. Ахматовой, которая была понятна обучающимся.

2. Следующий этап – аналитико-синтетический. В одном из заданий участникам было необходимо рассмотреть лексические средства в поэтических текстах А. Ахматовой, обратиться к объяснению устаревших слов. Большинство учащихся дали однозначные ответы: слово «лики» интерпретировано как «лицо», «очи» – «глаза», «незримый» – «невидимый», «недуг» – «несчастье, тяжелое душевное состояние, недомогание». Интересным оказалось толкование учащимися значения слова «лукаво». 70 % участников опроса определили его как «хитро», 23 % – «добро», 7 % – «наивно». Информанты также отметили, что использованные автором лексические единицы в современном общении почти не используются, их употребление характерно для другого времени, что можно объяснить процессом перехода слов в пассивный словарный запас современного носителя русского языка.

3. Ещё одним этапом был «интерпретационный», в ходе которого учащимся было необходимо определить, какое отношение к Родине, какие особенности русской национальной культуры отражаются в стихотворениях А. Ахматовой «Прошло пять лет» и «Родная земля». Эксперимент показал, что 67 % информантов отметили описание «тяжелого для страны времени», 33 % – «силу русского народа и большую любовь к Родине». 37 % информантов предположили, что стихотворение «Прошло пять лет» посвящено Второй мировой войне, восстановлению России от большого количества потерь, возвращению к «мирной жизни». 6 % в качестве темы произведения «Родная земля» определили «глубокий патриотизм народа, живущего в трудное для страны время». 3 % указали, что А. Ахматова отразила в данных строчках свою «любовь к Родине», которая «окрашена тяжелыми чувствами». Такая интерпретация текста представляется верной, однако не даёт исчерпывающего представления о переживаниях лирической героини, об образе Родины и роли человека в мире. Между тем поэтический текст является отражением сознания народа и отдельной личности, оказывает определённый эстетический эффект на читателя и обладает значительным лингвокультурологическим потенциалом.

Учащимся также было предложено обозначить степень воздействия данных стихотворений на их эмоции и чувства по 5-балльной шкале. На основе полученных отве-

тов можно сделать следующее обобщение: средний балл на условной шкале воздействия у опрошенных 14–15 лет равен 4,1. Этот результат заслуживает внимания и помогает нам сделать соответствующие выводы об особенностях восприятия поэтического текста. Такая высокая степень воздействия объясняется, во-первых, большой эмоциональной восприимчивостью информантов, во-вторых, отражением в стихотворениях особенностей национальной культуры в несвойственных для современных реалий деталях. Это позволяет сделать вывод о том, что обращение к подобным текстам способствует приобщению учащихся к культуре своего народа, эпохе, анализу отражения исторического времени с точки зрения автора.

Таким образом, очевидно значение компетенстного подхода как ведущего в обучении русскому языку и в формировании текстовой и культуроведческой компетенций обучающихся. Лирика А. Ахматовой имеет значительный лингвокультурологический потенциал, что подтвердили результаты проведенного нами эксперимента с участием школьников 8-го класса.

Литература

1. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; Под ред. М. Т. Баранова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
2. Бархударов, С. Г. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др. – 34-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 239 с.
3. Бессонова, Л. А. Лингвокультурологический потенциал художественных текстов на занятиях по РКИ / Л. А. Бессонова. – Минск : Белорусский дом печати. – 2015. – № 9. – С. 138-141. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/119170> (дата обращения: 01.04.2022).
4. Бирюкова, М. С. Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы / М. С. Бирюкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – № 4. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-soderzhanie-i-teoreticheskie-osnovy> (дата обращения: 25.02.2022)
5. Васюкович, Л. С. Текстовая компетенция в контексте современного лингвистического образования / Л. С. Васюкович // Преподаватель XXI век. – № 1. – Т. 1. – 2015. – С. 185–193. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-kompetentsiya-v-kontekste-sovremennogo-lingvisticheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 11.03.2022)
6. Королева, Т. П. Формирование лингвокультурологической компетенции школьников при изучении русского и коми (родного) языков / Т. П. Королева // Человек. Культура. Образование. – № 4. – 2018. – С. 194–207. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37004845> (дата обращения: 28.02.2022)
7. Ладыженская, Т. А. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций в при на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский] – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2015. – 191 с.
8. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева / под ред. Е. И. Литневской. – Москва : Академический проект, 2006. – 590 с.
9. Пугачева, Э. В. Трансформация символа «Розы» в поэзии Анны Ахматовой / Э. В. Пугачева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 10. – С. 102–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiyasimvola-rozy-v-poezii-annyahmatovoy> (дата обращения: 21.03.2022)
10. Разумовская, М. М. Русский язык. 8 кл. : учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2019. – 270 с.

11. Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 8 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровкая, А. Г. Нарушевич. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 223 с.
12. Свиридова, А. В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) / А. В. Свиридова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – № 1. – 2012. – С. 173–177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-kompetentsiya-osnovnaya-tsel-obucheniya-russkomu-yazyku-k-probleme-voploscheniya-v-uchebnyu-protsess-novyh-fgos> (дата обращения: 19.01.2022)
13. Федеральные государственные образовательные стандарты. – 41 с. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 22.11.2021)
14. Федеральный перечень учебников. – URL: <https://fpu.edu.ru/> (дата обращения: 21.11.2021).
15. Хаджиева, А. А. Особенности творчества Анны Ахматовой / А. А. Хаджиева, А. А. Нальгиева // Проблемы современной науки и образования – 2018. – С. 35–37. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorchestva-annyahmatovoy> (дата обращения: 20.03.2022)

ДЕТСКИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

CHILDREN'S OCCASIONALISMS AS MATERIAL FOR STRUCTURAL
AND SEMANTIC ANALYSIS AND ITS LINGUODIDACTIC POTENTIAL

Р. В. Исупова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка А. С. Савенко

Ключевые слова: окказиональное слово, детское словотворчество, структурно-семантический анализ.

Key words: occasional word, children's word-making, structural and semantic analysis.

Аннотация. В статье представлен комплекс заданий, направленных на изучение детских новообразований с учётом их семантики и структуры, а также словообразовательного значения аффиксальных морфем с целью развития лингвистической компетенции учащихся средних классов. В качестве материала для упражнений используются окказиональные слова из книги К. И. Чуковского «От двух до пяти», а также окказионализмы, сбор которых осуществлялся посредством наблюдения за детской речью и общением с носителями языка.

Как нам известно, язык является гибкой системой, меняющейся под влиянием различных факторов. Пример тому – возникновение новых лексических единиц. Задача некоторых из них – обозначить новый предмет или явление реальности, дать ему имя. Такие лексические единицы известны как неологизмы, а их возникновение обусловлено общественной потребностью. Согласно примерной рабочей программе основного общего образования предмета «Русский язык», неологизмы рассматриваются в рамках раздела лексикологии в шестом классе. Однако знакомятся дети с данным понятием еще в начальной школе, но лишь в общем виде.

Иное значение имеет отдельная группа новых слов – *окказионализмы*. Их возникновение связано с индивидуальной потребностью автора в назывании предмета или явления действительности в конкретной ситуации. В упомянутой ранее примерной рабочей программе понятие *окказионализм* не встречается, что свидетельствует об отсутствии изучения окказиональных слов в обязательной школьной практике. Подтверждает это и анализ нескольких учебно-методических комплексов по русскому языку для основной школы (линия УМК по русскому языку для 5–9 классов под редакцией Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, линия УМК по русскому языку для 5–9 классов под редакцией В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой и другие).

Окказиональные слова становятся предметом изучения в школьной практике в рамках элективных (С. И. Львов, курс «Уроки словесности») и факультативных курсов («Секреты русского словообразования», автор – Серцова С. И.). Встречается данное понятие и в некоторых рабочих программах интегрированного учебного предмета «Родной язык» (русский) (рабочая программа под авторством Т. М. Бояринцева и

Т. С. Серых). Но большинство практических заданий данных курсов связано с окказиональной лексикой художественных произведений, в то время как детские окказионализмы, на наш взгляд, обладают не меньшим лингводидактическим потенциалом. Детское словотворчество свидетельствует о продуктивности словообразовательных моделей, которым дети стараются подражать, и о широком потенциале языковой системы. Поэтому считаем важным изучение окказионализмов в школе с целью понимания учащимися закономерностей в системе языка, развитием лингвокреативных способностей школьников, формированием собственно лингвистической компетенции.

Рассмотрим понятие окказионального слова в целом. Подробное описание данного понятия представлено в учебном пособии А. Г. Лыкова «Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)»: «Окказиональное слово – это речевая экспрессивная единица, обладающая свойствами невоспроизводимости (творимости), ненормативности, номинативной факультативности и словообразовательной производности» [1, с. 36].

Понятие «окказиональный» пришло к нам из латинского языка – occasionalis значит «случайный». Можно сказать, это характерная черта детских окказионализмов – такие слова спонтанно, случайно рождаются в потоке речи ребенка. Дети ненамеренно отступают от языковых норм, поскольку еще не овладели ими в достаточной степени (ученики младших классов) или же вовсе с ними не знакомы (дошкольники).

Таким образом, детские окказиональные слова представляют собой ненормативные спонтанные речевые единицы, созданные ребенком.

Детские окказионализмы могут выступать материалом для структурно-семантического анализа на уроке русского языка. Целью структурно-семантического анализа является рассмотрение слова в совокупности его формального и содержательного плана, что позволяет составить наиболее полное представление о лексико-грамматическом значении слова. Лексическое значение многих слов устанавливается благодаря разбору слова по составу и выявлению его производящего слова. При этом окказиональные слова не являются исключением. Для разработки упражнений в рамках рассмотрения раздела «Морфемика и словообразование» для учащихся шестого класса мы выбираем несколько типов заданий с окказионализмами из классификации, составленной В. Н. Кулаковой [2, с. 11]:

1. Выделение и характеристика морфем.

Упражнение 1

Тема: «Словообразующие аффиксы. Приставка».

Цель: продемонстрировать учащимся префиксальный способ образования окказионализмов, проиллюстрировать словообразовательное значение приставки **вы-**.

Подберите к каждому слову приставку, с помощью которой можно придать слову противоположное значение, запишите получившееся слово:

1. солить (*вы-*: *высолить* [5, с. 17]);
2. тонуть (*вы-*: *вытонуть* [5, с. 17]).

Упражнение 2

Тема: «Словообразующие аффиксы. Суффикс».

Цель: продемонстрировать учащимся суффиксальный способ образования окказионализмов, подвести к самостоятельной формулировке словообразовательного значения аффикса, определению словообразовательной модели и образованию слов по этой модели. Показать продуктивность словообразовательных моделей русского языка.

Выделите в каждом окказиональном слове морфемы. Что означает каждый суффикс? Подберите по два примера слов с этим же суффиксом, сохраняя его значение.

1. Ах ты ребятёныш! (-ёныш- 'маленькое существо': детёныш, зверёныш);
2. Баюльная песня [5, с.12] (-н- 'признак по процессу': стиральный, вязальный);
3. Громкое смеяние [5, с.12] (-ниж- 'процессуальность': рисование, плавание, вышивание);
4. Машина полицейонера (-онер- 'лицо по роду деятельности': акционер, милиционер);
5. Железная копата (-т- 'орудие действия': бита, сито).

2. Построение словообразовательных окказионализмов (по предложенным моделям).

Упражнение 3

Тема: «Основные способы образования слов в русском языке. Сложение».

Цель: продемонстрировать сложный способ образования окказиональных слов, сформировать навык словотворчества по предложенной модели.

Нам знакомы такие слова, как *рукомойник*, *пылесос* и *кофеварка*. Но давайте представим, что привычные нам предметы вдруг потеряли свое настоящее имя и теперь тоже называются по выполняемой ими задаче: зубная щетка стала *зубочистилкой*, ложка – *едочерпалкой*, а зеркало – *лицеотражателем*. Как теперь одним словом можно назвать такие предметы, как сковорода, утюг, швабра, шкаф? (*сосискожарка, одеждо-гладилка, поломойка, одеждохранитель* и т.д.).

3. Построение окказионализмов с опорой на знание законов словообразования, способов словообразования.

Упражнение 4

Тема: «Производящая основа».

Цель: сформировать навык словотворчества по самостоятельно выбранной словообразовательной модели.

Образуйте от данных слов окказионализмы с указанным в скобках значением. Выделите производящую основу и аффиксы в получившемся окказиональном слове.

1. Цеплять – *цепля* [5, с. 23]/*цеплятор/цеплялка* (то, что цепляет что-либо)
2. Брызгаться – *брызгань* [5, с. 17]/*брызжище* (множество брызг)
3. Шишка – *шишенята* [5, с. 9] (маленькие шишки)

Кроме того, окказиональные слова могут быть материалом морфемного или словообразовательного анализа, но в этом случае предложенный окказионализм должен предлагаться для анализа в контексте, чтобы учащиеся могли верно установить производящее слово.

Упражнение 5

Тема: «Словообразовательный анализ слов».

Цель: сформировать навык словообразовательного анализа окказиональных слов.

Выполните словообразовательный анализ предложенного окказионализма, придерживаясь следующего алгоритма:

«1. Дать толкование лексического значения слова (например: *слушатель* — это тот, кто слушает кого-нибудь, что-нибудь).

2. Сравнить состав данного слова с ближайшим однокоренным (*слушатель* — *слушать*); выявить ту часть (или части) слова, с помощью которой оно образовано (-тель).

3. Определить, от чего образована основа (от *слуша-* из слова *слушать*)» [3, с. 124].

«Мама, утки утьком идут!» [5, с. 51]:

1. Утьком – идти в ряд, как утки.
2. Утьком – утка, суффикс -ом-.
3. От утьк- (из слова *утка*).

«Говорят: надень чулки — надеваю носки! Говорят надень носки — надеваю чулки. Я вообще наоборотливая» [5, с. 42]:

1. Наоборотливая – делающая все наоборот.
2. Наоборотливая – наоборот, суффикс -лив-.
3. От наоборот- (из слова *наоборот*).

«Что это там за перелай такой?» [5, с. 36]:

1. Перелай – звук лая собак по очереди.
2. Перелай – лай, приставка пере-.
3. От лай (из слова *лай*).

Таким образом, детские окказиональные слова обладают большим лингводидактическим потенциалом, поскольку ненамеренным образом демонстрируют закономерность языковой системы, понимание которой формирует «этимологическое, словообразовательное мышление» [4, с.170].

Литература

1. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
2. Кулакова, Н. В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Кулакова. – Красноярск, 2005. – 180 с.
3. Баранов, М. Т., Ладыженская, Т. А., Тростенцова, Л. А. и др. Русский язык. Учебник. 6 класс. В 2 ч. Ч. 1. – Москва : Просвещение, 2015. – 191 с.
4. Львова, С. И. Уроки словесности в 7–9 классах / С. И. Львова. – Москва : Юнити, 1993. – 382 с.
5. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. Собрание сочинений : В 15 т. Т. 2 : От двух до пяти / Сост., коммент. Е. Чуковской. – 2-е изд., электронное, испр. – Москва : Агентство ФТМ, Лтд, 2012. – С. 5–388. – URL : https://imwerden.de/pdf/chukovsky_ss_v_15-ti_tt_tom02_2012.pdf (дата обращения: 19.04.2022)

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИРОНИИ В ПОЭЗИИ Т. КИБИРОВА

WAYS OF EXPRESSING IRONY IN T. KIBIROV'S POETRY

В. Н. Кириченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: ирония, самоирония, интертекст, Т. Кибиров, средства и способы создания иронии.

Key words: irony, self-irony, intertext, T. Kibirov, means and methods of creating irony.

Аннотация. В статье рассматриваются стилистические средства и способы создания иронии в поэзии Т. Кибирова. Выявлены такие способы и средства создания иронии, как интертекстуальные включения, смешение разговорной и книжной лексики, использование многозначных слов, нарушение лексической сочетаемости, цитаты, хиазм, антифразис, сравнение, метафоры, фразеологизмы.

Одной из особенностей поэзии Т. Кибирова исследователи называют иронию (Д. Н. Багрецов [1], Р. А. Нурмухамедова [2], И. Л. Галинская [3] и др.). Под иронией понимается «выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение» [1, с. 143].

Несмотря на то, что Т. Кибирова относят к поэтам-иронистам (см., например, работы К. Кедрова «Концептуалист Дмитрий Пригов и иронист Тимур Кибиров» (1993), В. А. Зайцева «О художественно-стилевых течениях в русской поэзии XXI века» (2009)), в его ироничной лирике заметна трагедия. Так, В. А. Зайцев придерживается мнения, что ирония в творчестве Т. Кибирова имеет не только юмористический характер, но и несет в себе «острое ощущение горечи и горя от абсурдности человеческого существования в современном мире» [4, с. 29].

Цель данной статьи – рассмотреть способы выражения иронии в поэтических текстах Т. Кибирова. Анализируя стихотворения Т. Кибирова, мы определили, что поэт использует такие способы создания иронии, как интертекст (трансформация смысла, заложенного в первоисточнике, полемика с классиками), смешение разговорной и книжной лексики, нарушение лексической сочетаемости, цитационная ирония (цитаты), сопоставление несопоставимых понятий. К средствам и приемам выражения иронии относятся: хиазм, антифразис, сравнение, метафора (вместо предметно-логического значения актуализируется контекстуальное), фразеологизмы, многозначные слова.

Ирония передает отношение автора к действительности, например, в стихотворениях: «Умом Россию не понять...» (1999), «Баллады поэтического состязания в Вингфилде» (2002–2005), «У монитора в час полнощный...» (2002–2005).

В стихотворении «Умом Россию не понять...» из цикла «Новые стихи», опубликованном в журнале «Знамя» (№ 4, 1999), прослеживается аллюзия на стихотворение Федора Тютчева «Умом Россию не понять...»: «Умом Россию не понять – / равно как

Францию, Испанию, / Нигерию, Камбоджу, Британию, / Рим, Австро-Венгрию, / Албанию – / у всех особенная статья. / В Россию можно только верить? / Нет, верить можно только в Бога. / Всё остальное – безнадёга. / Какой мерою ни мерить – / нам всё равно досталось много: // в России можно просто жить. / Царю с Отечеством служить» [5].

Для создания иронии используется сопоставление: у *ней особенная статья* (Ф. Тютчев) – у *всех особенная статья* (Т. Кибиров). Предлагается потенциальная замена лексемы *Россия* на название другой страны или города: *«равно как Францию, Испанию, Нигерию, Камбоджу, Данию, Урарту, Карфаген, Британию, Рим, Австро-Венгрию, Албанию»*. Приём хиазма *«В Россию можно только верить? / Нет, верить можно только в Бога»* отделяет трансформированный текст от авторского резюме. Вопросительное предложение усиливает сомнение в истинности основной мысли стихотворения Ф. Тютчева, которую Т. Кибиров опровергает.

Цикл «Баллады поэтического состязания в Вингфилде», входящий в сборник «Кара-барас» (2002–2005) [6], состоит из двух частей: «Баллада виконта Фогельфрая» и «Ответ сэра Уилфреда. Баллада о трусливом рыцаре». В первой части цикла «Баллада виконта Фогельфрая» лирический герой выражает ироническое отношение по поводу желания уподобления богам тех, кто этого не достоин. Изображено лицемерие людей. Лирический герой сравнивает Эдемский сад со скотным двором: *«Желанье уподобиться богам / И скотный двор для твари травоядной – / Эдемский сад – послать ко всем чертям»*. Антонимическая парадигма *скотный двор – Эдемский сад* отражает отношение к людям, которые возомнили себя равными богам.

Вторая часть цикла «Ответ сэра Уилфреда. Баллада о трусливом рыцаре» построена на основе приема антифразис. Трусливый рыцарь, каким его считают все, на самом деле не является таковым, так как посмел помешать бесчеловечному поступку Ричарда: *«Стариков, старух и детей, / Велел нам Ричард собрать в мечеть / И хворост собрать, и дверь запереть, / И факел пылающий над головой / Вознес он десницей своей! <...> Выбегает наш дурачок! <...> Виснет дурак на руке короля / И – да будет пухом ему земля! – / Получает шуйцей в висок! / Железную шуйцею в правый висок / Получает дурак и трус / И льется дурацкая кровь на песок»*. Таким образом, объектом иронии является безнравственность людей, которые окружают «трусливого рыцаря».

В начале стихотворения «В конце концов» (2002–2005) из сборника «Кара-барас» (2002–2005) лирический герой размышляет о судьбе поэзии, о потребности общества в настоящем искусстве, о будущем мире. Он вспоминает два разных мира, созданных в произведениях Джорджа Оруэлла «1984» и Олдоса Хаксли «О дивный новый мир»: *«К счастью, Оруэлл ошибался. / К сожаленью, Хаксли прав»*. В стихотворении подтверждаются предсказания Хаксли, что быстрый доступ к информации, лёгкость её поиска приведет к тому, что человек перестанет думать самостоятельно. Таким образом, культура потребления стала господствовать в современном обществе.

В стихотворении выявлена ирония по отношению к большому количеству рекламы, которая предлагает лёгкие решения: *«Отступает целлюлит <...> Да здравствует, братцы, / всемирная эпиляция! / Проще простого – / Click – и готово!»*. Таким образом, ирония подтверждает направленность общества на материальные ценности и культ развлечения.

На деградацию общества указывают последние строки: *«The Game is over! / Game, похоже, действительно over!..»*.

В стихотворении «У монитора в час полночный...» (сборник Кара-барас, 2002–2005) ирония заключается в сопоставлении философского, бытийного вопроса

о смысле жизни и кажущейся простоты его решения. Вопрос, на который не могли ответить лучшие умы человечества – философы, писатели, религиозные деятели, сейчас может быть решён одним «кликом» компьютерной мыши: *«У монитора / в час полнощный / муж-юноша сидит. / В душе тоска, в уме сомненья, / и, сумрачный, он вопрошает Яндекс / и другие поисковые системы – / «О, разрешите мне загадку жизни, / мучительно старинную загадку!!» // И Rambler отвечает, / на все вопросы отвечает Rambler! // Проще простого / click – и готово: / Вы искали: Смысл жизни, / найдено сайтов: 111444, / документов: 2724010, / новых: 3915»*. Таким образом, ирония состоит в том, что поиск ответа на сложный философский вопрос сводится к простым механическим действиям, не требующим умственных и душевных усилий. Ирония строится на абсурдном соседстве высокого и обыденного. Насмешка возникает благодаря смешению высокой лексики и цифровой терминологии. Использование таких лексем, как *монитор, Яндекс, Rambler, документы, поисковые системы, click, сайты*, позволяет подчеркнуть особенности общества эпохи упрощения.

Кроме того, в рассматриваемом тексте ирония создается за счет интертекстуальной связи со стихотворением Ф. И. Тютчева «Вопросы (из Гейне)», а именно за счет введения в текст прямой цитаты *«О, разрешите мне загадку жизни, / Мучительно старинную загадку!»*. Следует отметить, что интертекстуальность является характерной особенностью идиостиля Т. Кибирова (см. работы Д. Н. Багрецова [1], Л. Ю. Зверевой и Е. А. Гассельберг [7], И. Л. Галинской [3], и др.). Н. В. Беляева, сравнивая стихотворения Ф. Тютчева и Т. Кибирова, приходит к выводу, что у Кибирова отсутствует мир природы: «когда есть монитор, нет необходимости в общении с живой природой» [8, с. 330]. Здесь проявляется ирония поэта по отношению к современному поколению, которое думает, что в интернете можно найти ответы на любые вопросы.

Ирония используется для передачи отношения лирического героя к дочери: «Двадцать сонетов к Саше Запоевой» (январь – май 1995). Рассмотрим два сонета – «Шли дни. Уже из ложки ела ты...» и «Чтоб как-то структурировать любовь...».

Пятый сонет «Шли дни. Уже из ложки ела ты...» ассоциативно соотносится со стихотворением А. С. Пушкина «К ***» («Я помню чудное мгновенье...»). Тимур Кибиров показывает ироническое отношение к отцовской любви. Лирический герой все жизненные события сопоставляет с периодами взросления дочери: *«Шли съезды. Шли снега. Цвели цветы. / Цвёл диатез. Пелёнки золотились. / Немецкая коляска вдаль катилась. / И я забыл мятежные мечты»* [9]. Ирония возникает посредством использования многозначных слов, которые не могут сопоставляться: *«шли съезды – шли снега»; «цвели цветы – цвёл диатез»*. Природные явления (снег, цветение растений), состояние здоровья ребенка (диатез), забота о ребенке («пеленки золотились») и знаменательные события (съезды) оказываются равноценными для родителей. Это объясняет использование высокого слога для изображения обыденного: *«мятежные мечты»*.

Ирония выражается за счет использования метафоры *«ты наливалась смыслом»*. Лирический герой по мере взросления дочери начинает сравнивать ее со спелым плодом. То есть ирония появляется при взаимодействии предметно-логического и контекстуального значений слова «наливаться».

Т. Кибиров посвятил сонеты своей дочери, поэтому можно предположить, что из-за отцовских обязанностей он на определенное время перестал писать стихи. Таким образом, если лирический герой в стихотворении А. С. Пушкина «К ***» разлуку с возлюбленной сравнивает с отсутствием вдохновения, то в стихотворении Кибирова рождение дочери является причиной перерыва в творчестве.

В стихотворении «Чтоб как-то структурировать любовь...» (из цикла «Двадцать сонетов к Саше Запоевой») ирония возникает при нарушении лексической сочетаемости слов: «структурировать любовь». В строках «*Чтоб как-то структурировать любовь, / избрал я форму строгую сонета. / Катрена два и следом два терцета. / abba. Поэтому морковь // я тру тебе опять. Не прекословь! – / как Брюсов бы сказал. Морковка эта / полезнее котлеты и конфеты. / abba. <...>*» [9] используется сопоставление высокого и механистичного, схематического. Попытка структурировать любовь побуждает лирического героя прибегнуть к сонету как форме выражения смысла.

Ироническое отношение Т. Кибирова к поэзии, к роли поэта прослеживается в поэтическом тексте «Юноша бледный, в печать выходящий!» (1999).

Интертекстуальная связь стихотворения Тимура Кибирова «Юноша бледный, в печать выходящий!» из цикла «Новые стихи», опубликованного в журнале «Знамя» (№ 4, 1999) [5], и стихотворения Валерия Брюсова «Юному поэту» (1896) проявляется в споре авторов. Оба произведения являются наставлением для будущего поколения поэтов. В стихотворении «Юноша бледный, в печать выходящий!» переоценивается роль поэта: «*живи настоящим, / ты не пророк, заруби себе это!*». В пародийном произведении Т. Кибирова отсутствует указание на провидческую роль поэта. Образ поэта снижен до изображения обычного человека. Если В. Брюсов учит поэтов служить искусству: «*не живи настоящим, / Только грядущее – область поэта <...> поклоняйся искусству, / Только ему, безраздумно, бесцельно*», то Т. Кибиров дает противоположный совет молодым поэтам: «*И поклоняться Искусству не надо. / Это уж вовсе последнее дело!*».

Т. Кибиров, в отличие от В. Брюсова, использует общеупотребительную лексику. Вместо сочетаний с высокой стилистической окраской («*со взором горящим*», «*три завета*»), как в стихотворении Брюсова, Кибиров употребляет нейтральные слова («*в печать выходящий*», «*два-три совета*») и устойчивые выражения, характерные для разговорной речи («*заруби себе это*», «*последнее дело*»). Употребление разговорной и нейтральной лексики подчеркивает незначительное место поэта в современном мире.

В стихотворении Т. Кибирова выражается ирония по отношению к некоторым современным поэтам. Создаётся обобщённый образ: «*юноша бледный*». Ирония содержится в первой строке: «*В печать выходящий*». Ср.: «выйти» – «4. Быть выпущенным, изданным» [10, с. 258]. Лексема «выйти» используется по отношению к неодушевлённым предметам, печатной продукции – газетам, журналам, книгам. Значение сочетания «*в печать выходящий*» – публикующий свои тексты.

В заключение можно сделать вывод, что ирония в стихотворениях Тимура Кибирова не является обличительной. В его поэзии прослеживается соединение иронии и личного переживания. Способами репрезентации иронии в поэзии Кибирова являются интертекст, сопоставление несопоставимого, смешение разговорной и книжной лексики, нарушение лексической сочетаемости, цитация. Ирония выражается такими средствами, как хиазм, антифразис, сравнение, метафора (смешение предметно-логического и контекстуального значений), фразеологизмы, использование многозначных слов. Ирония направлена на окружающую действительность (разрушение нравственных устоев, смена ценностей), на переосмысление литературных тем (спор с предшественниками о назначении поэзии). Часто объектом иронии становится сам автор.

Литература

1. Багрецов, Д. Н. Т. Кибиров : творческая индивидуальность и проблема интертекстуальности : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Д. Н. Багрецов. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

2. Нурмухамедова, Р. А. Лирический субъект Тимура Кибирова и дискурс постмодернистской поэзии / Р. А. Нурмухамедова // Вестник Вятского государственного университета. – 2008. – С. 72–75.
3. Галинская, И. Л. Творчество Тимура Кибирова / И. Л. Галинская // Вестник культурологии. – 2016. – С. 59–61.
4. Зайцев, В. А. О художественно-стилевых течениях в русской поэзии XXI века / В. А. Зайцев // Вестник Московского университета. – 2009. – № 4. – Серия : Филология. – С. 16–38.
5. Кибиров, Т. Новые стихи / Т. Кибиров // Знамя. – 1999. – № 4. – URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/1999/4/novye-stihi-9.html> (дата обращения: 02.03.2020).
6. Кибиров, Т. Кара-Барас / Т. Кибиров. – 2006. – URL: <https://kibirov.poet-premium.ru/poetry/karabas.html> (дата обращения: 08.03.2020).
7. Зверева, Л. Ю. Интертекстуальность стихотворения Т. Кибирова «Деревня» / Л. Ю. Зверева, Е. А. Гассельберг // Система ценностей современного общества. – 2012. – С. 46–50.
8. Беляева, Е. В. Структура иронического / Е. В. Беляева // Философия и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 47–52.
9. Кибиров, Т. Стихи о любви / Т. Кибиров. – Москва : Время, 2008. – 114 с. – URL: <https://litlife.club/books/175328> (дата обращения: 08.03.2020).
10. Словарь русского языка в четырех томах / под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык, 1985. – Т. 1. – 702 с.

СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНИК КАК ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

MODERN SCHOOLCHILDREN AS INFORMATION AND MEDIA LANGUAGE PERSONALITY

К. Е. Клышова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. С. Болотнова

Ключевые слова: информационно-медийная языковая личность, медиакommunikация, медиадискурс.

Key words: information and media language personality, media communication, media discourse.

Аннотация. Статья посвящена анализу информационно-медийной языковой личности современного школьника на основе результатов анкетирования. Выявлены некоторые особенности данной информационно-медийной языковой личности.

Роль медиакommunikации в современном обществе трудно переоценить. Медиа-ресурсы перестали быть только передаточным механизмом (что изначально подразумевал сам термин: от лат. «media», «medium» – средство, посредник) и превратились в основное средство производства современной культуры [1, с. 35]. Кроме того, медиакommunikация и, как следствие, медиакommunikация, как отмечает Н. В. Розенберг в статье «Медиакommunikация как фактор глобальной культуры», является не только основным источником информации о мире и происходящих в нём событиях, но и даёт возможность активного участия индивида в коммуникационной деятельности, формируя коммуникацию по принципу субъект-субъект [2, с. 22]. Участником медиакommunikации может быть любой человек, в том числе современный школьник.

Для выявления особенностей информационно-медийной языковой личности современного школьника было проведено анонимное анкетирование. Под информационно-медийной языковой личностью понимается «носитель языка, формирование и самореализация которого происходит под влиянием новых информационных технологий в результате участия в сетевом общении» [3, с. 264]. Разные типы информационно-медийных языковых личностей (журналиста, писателя, блогера, политика, наблюдателя, личность синкретичного типа) были выделены А. В. Болотновым [3]. Данное исследование посвящено анализу некоторых особенностей современных школьников как информационно-медийных личностей на основе их информации о себе по данным опроса.

Анкетирование проходило на сайте Google Forms, ссылка на который была получена классными руководителями школ г. Томска, г. Северска, г. Асино, п. Синий Утёс и с. Батурино. Цель анкетирования заключалась в сборе информации об интернет-портрете современного школьника, на основе которого нами разрабатывается элективный курс «Речевое воздействие в медиакommunikации».

Анкета состояла из 8 вопросов: 2 из них были направлены на определение роли Интернета в жизни современного школьника; 2 – на рассмотрение личного отношения

к социальным сетям вообще; 2 – на сбор информации о составе используемых соцсетей, о выборе интересных школьнику медийных личностей; 2 – на выяснение места школьника в интернет-коммуникации, на обнаружение характерных языковых особенностей. Для сбора данных о составе участников был выделен раздел «Укажите, пожалуйста, информацию о себе»: участникам анкетирования предлагалось указать населённый пункт, учебное заведение, возраст и пол.

Всего в опросе приняло участие 49 человек разного пола и возраста. У 33 опрошенных вопросы не вызвали каких-либо затруднений, их ответы были полными и информативными. 12 человек отвечали на вопросы частично: либо называли соцсети и медиаличности, не объясняя свой интерес к ним, либо, наоборот, ограничивались объяснением интереса к соцсетям и медиаличностям. 4 человека отказались предоставлять информацию о соцсетях и просматриваемом контенте.

Состав участников анкетирования получился таким:

1. По населённому пункту и месту получения образования участники разделились на следующие группы:

а) г. Томск: МАОУ Гимназия № 24 – 6 человек, МАОУ Гимназия № 29 – 4 человека;

б) г. Северск: МБОУ СОШ № 197 – 6 человек;

с) г. Асино: МАОУ Гимназия № 2 – 10 человек, МАОУ СОШ № 4 – 12 человек;

д) п. Синий Утес: Лицей им. И.В. Авдзейко (Синеутёсовский филиал) – 5 человек;

е) с. Батурино: МАОУ Спасская СОШ – 6 человек;

2. Возраст участников – 13–15 лет:

а) лица, достигшие 13 лет: 17 человек;

б) лица, достигшие 14 лет: 19 человек;

с) лица, достигшие 15 лет: 13 человек;

3. Число представителей женского пола среди опрошенных составляет 27 человек, число юношей – 22 человека.

При анализе ответов на вопрос: *Сколько времени Вы проводите в Интернете?* – выяснилось, что 17,2 % опрошенных находятся в Интернете от 30 минут до часа, 20,7 % – от часа до трех, 27,6 % – больше трех часов, 34,5 % – не ведёт подобных подсчётов вовсе. Возможно, это связано с тем, что Интернет давно стал полноценной частью каждого современного человека, важным элементом быта, с помощью которого решаются различные задачи: от получения знаний и саморазвития – до отдыха и развлечения, поэтому большая часть информантов не считает нужным следить, сколько времени они проводят в Интернете.

При ответе на вопрос: *Когда Вы чаще всего пользуетесь соцсетями?* – подавляющее большинство опрошенных (96,6 %) отметило, что используют социальные сети дома. Мы предполагаем, что такая ситуация связана с тем, что дома больше ресурсов для выхода в Интернет: помимо телефона, школьник может войти в соцсети через персональный компьютер, планшет и/или телевизор. Кроме того, дома, на наш взгляд, школьник имеет больше свободы для просмотра контента, так как в транспорте, во время учёбы или в кругу друзей больше шанс обнаружить что-то лишнее и/или постыдное. Иначе говоря, дома школьник чувствует себя в безопасности наедине с собой.

В ответах на вопрос: *Какими соцсетями/сайтами Вы пользуетесь?* – информанты чаще всего выбирали ВКонтакте (82,8 %), YouTube (79,3 %), TikTok (69 %). Объясняя свой выбор, они отметили, что в этих соцсетях им удобно общаться с друзьями и одноклассниками, смотреть фильмы и слушать музыку, проще самореализоваться, находить

идеи для творчества, получать знания о мире и учиться. Кроме того, в социальных сетях, по мнению участников анкетирования, информация подаётся доступно и понятно.

Ответы на вопрос: *Что вас привлекает в социальных сетях/сайтах?* – показывают, что школьников интересуют: *прослушивание музыки* (82,8 %), *общение с друзьями / родственниками* (79,3 %), *получение актуальных новостей* (62,1 %), *просмотр видео* (51,7 %), *возможность свободного самовыражения и творчества* (41,4 %). Интерес к музыке, на наш взгляд, обусловлен доступностью музыкальных композиций, а также возможностью составить личный плейлист, соответствующий внутренним переживаниям ребёнка и его самоидентификации. Вторая по популярности особенность соцсетей – общение с друзьями и родственниками – связана с функцией социальных сетей: возможностью общаться с людьми в любое время, в любой точке мира.

Интересно и то, что только малая часть (3,4 %) опрошенных обозначили *знания* как привлекательную черту в социальных сетях. Возможно, это говорит о том, что соцсети рассматриваются школьниками как место досуга и отдыха, где можно отлично провести время с друзьями и родственниками, а также делиться результатами своего творчества со всем миром.

Отвечая на вопрос: *Что вам не нравится в социальных сетях / сайтах?* – информанты отметили, что им неприятны *возможность наткнуться на «фейки», недостоверную информацию* (65,5 %) и *агрессивная среда общения* (62,1 %). Возможность наткнуться на «фейки», на наш взгляд, связана со слабой цензурой в социальных сетях. С одной стороны, это даёт возможность получить альтернативную точку зрения на какие-либо события. С другой – есть риск распространения дезинформации с целью введения в заблуждение ради получения финансовой или политической выгоды. Агрессивная среда общения обусловлена анонимностью, которая «развязывает руки» некоторым личностям, снимает с них какую-либо ответственность за свои действия, и тем самым стирает границы этических стандартов взаимодействия.

Другими непривлекательными чертами социальных сетей информанты обозначили *цензуру, невозможность выразить себя в полной мере* (24,1 %), а также то, что *соцсети занимают много времени* (24,1 %). Жалобы на цензуру и невозможность выразить себя в полной мере, на наш взгляд, связана с политикой отдельных сообществ, администраторы которых могут «забанить» несогласных. Жалобы на то, что соцсети занимают много времени, вызваны тем, что сегодня социальные сети связаны практически со всеми сферами жизни общества: от индустрии развлечений до политических организаций. Чтобы уследить за всем происходящим в Интернете, нужно потратить немалое количество времени.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что современный школьник существует в агрессивной информационно насыщенной среде, где нужно тщательно следить за качеством получаемых данных.

Ответы на вопрос: *В какой роли Вы выступаете, участвуя в интернет-коммуникации (писатель, блогер, комментатор, адресат сообщения, другое)?* – почти все участники анкетирования отметили, что являются *адресатами сообщения*. Другими популярными ролями в медиакоммуникации среди школьников оказались: *потребитель* (32 человека), *комментатор* (24 человека) и *блогер* (24 человека). Под *потребителем* участники анкетирования имели в виду человека, который потребляет контент: читает новости, посты и книги, слушает музыку, «любуется артами (рисунками)», смотрит видеоролики. Это, на наш взгляд, обусловлено упомянутым ранее отношением

к соцсетям. Популярность комментатора и блогера исходит из желания самовыражения, стремления выразить свою точку зрения по какому-либо вопросу, а также из потребности в коммуникации.

Участники опроса, которые обозначили свою роль как блогера, разделились на следующие условные группы: 1) **лайфстайлеры** (10 человек), которые рассказывают о себе и своей жизни; 2) **творцы** (7 человек), которые занимаются творчеством: пишут рассказы, рисуют; 3) **игроманы** (7 человек), которые снимают летсплеи и/или «забавные монтажи по играм».

Интересен гендерный дисбаланс в ответах. Если в категории лайфстайлеров соотношение девочек и мальчиков оказалось практически одинаковым (6 девочек и 4 мальчика), то у творцов и игроманов наблюдается другая картина: творцами чаще всего оказывались девочки (5 девочек, 2 мальчика), игроманами – мальчики (1 девочка, 6 мальчиков). Возможно, это связано с гендерными стереотипами, которые предписывают любовь к компьютерным играм исключительно представителям мужского пола.

При ответе на вопрос: *Замечали ли вы какие-нибудь особенности в вашей медиаречи и сообщениях других пользователей?* – информанты отметили использование *эмотиконов* (72,4 %), *нарушение орфографических, грамматических и синтаксических норм* (55,2 %), *сокращения и аббревиатуры* (44,8 %), *написание заглавными буквами, «капс»* (44,8 %), *приближение графической формы слова к звуковой* (37,9 %). Некоторые отметили использование *мемов* (3,4 %). Возможно, это вызвано желанием сэкономить речевые усилия, потребностью максимально ярко и точно выразить своё эмоциональное и душевное состояние и стремлением к языковой игре.

На вопрос: *Какие медийные личности (блогеры, журналисты, деятели искусства и т.д. привлекают ваше внимание? Почему?* – информанты предоставили множество медиаперсон, которых можно условно разделить на следующие группы:

Музыканты (Radio Tarok, Алёна Швец и др.). Интерес у школьников в данной категории медиаперсон вызывают музыка и тексты песен. Так, Алёна Швец в своём творчестве «касается привычных тем»: она поёт о несчастной любви, о самоопределении, о юношеском бунте.

Научпоп-блогеры (Utopia Show, Trash Smash и др.). По мнению информантов, эти блогеры «продвигают науку», вызывают интерес подходом к подаче сложной информации: так, Trash Smash часто прибегает к «косплею», чтобы максимально доходчиво объяснить суть проблемы.

Блогеры-экспериментаторы (Дима Масленников, Matix и др.). Эта категория медиаперсон привлекает информантов «странными, но очень интересными экспериментами», а также, как и в случае с научпоп-блогерами, подходом к подаче информации.

Блогеры-хоббисты (BersReviiev, FlynnFlyTaggart, Александр Рыжкин и др.). К этой категории относятся блогеры, реализующие себя на образовательных каналах (Александр Рыжкин, например, специализируется на уроках по рисованию), на каналах коллекционеров (BersReviiev, например, занимается обзорами кукол), каналах, представляющих «нишевые» вещи (FlynnFlyTaggart, например, знаменит серией роликов «Кошмары Интернета», в которой автор рассказывает о страшных историях – криппапах).

Гик-блогеры (Сыендук, Optimisster и др.). Эти блогеры рассматривают популярную культуру, «говорят много интересного о комиксах, играх и мультиках».

Киноблогеры (BadComedian, Культас, и др.). Занимаются «разбором хороших и не очень шедевров кинематографа», а также «прививают хороший вкус». Также эта категория блогеров, по мнению информантов, показывает то, как устроено кино.

Игровые блогеры (Kuplinov Play, windy31 и др.). Они, как отмечают опрошенные, дают возможность насладиться игрой, в которую информанты не имеют возможности поиграть. Привлекают аудиторию «дружеской атмосферой».

Лайфстайл-блогеры (Anastazis, TheBrianMaps и др.). Информанты сообщили, что за данной категорией блогеров «интересно наблюдать», они завлекают своей «харизмой» и «эстетикой».

Исходя из всех этих выделенных категорий, можно сделать вывод, что современный школьник представляет собой разностороннюю личность. С одной стороны, он желает развлекаться и отдыхать, с другой – найти близких по духу людей, с третьей – получать знания и развиваться. Интересным оказалось то, что категории медиаперсон у информантов были похожи между собой: отличались только выбранные персоналии. Возможно, это связано с тем, что Интернет представляет собой место, где любой человек может найти что-то близкое себе по духу, несмотря на место жительства или социальное положение.

Основываясь на результатах проведенного анкетирования, можно сделать следующие выводы о современных школьниках как информационно-медийных языковых личностях:

1. Они проводят в Интернете и соцсетях большую часть своего времени, так как соцсети являются средством получения знаний и местом отдыха.

2. В Интернете и социальных сетях их привлекает прослушивание музыки, общение с друзьями/родственниками, получение актуальных новостей, просмотр видео, возможность свободного самовыражения и творчества.

3. В Интернете и социальных сетях их отталкивают: возможность наткнуться на «фейки», недостоверную информацию, агрессивная среда общения, цензура, невозможность выразить себя в полной мере, а также то, что соцсети занимают много времени.

4. Популярными ролями в интернет-коммуникации среди школьников являются *адресат сообщения, потребитель, комментатор и блогер*.

5. Характерными чертами медиаречи современного школьника являются использование эмодзи, нарушение орфографических, грамматических и синтаксических норм, сокращения и аббревиатуры, написание заглавными буквами, «капс», приближение графической формы слова к звуковой, использование мемов.

6. Среди медиаперсон они ищут тех, кто: а) может их качественно развлечь, б) соответствует их духу, эмоциональным потребностям, в) способен рассказать о мире в необычной, но доступной форме.

Литература

1. Башарина, О. В. Медиакультура человека: сущность, компонентный состав, функции и уровни формирования / О. В. Башарина, Е. В. Годлевская // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 2 (40). – С. 34–41.
2. Розенберг, Н. В. Медиакommunikation как фактор глобальной культуры / Н. В. Розенберг // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 9. – С. 19–30.
3. Болотнов, А. В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности : монография / А. В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ТЕОРИИ ТЕКСТА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ И ПРОГРАММЕ ДЛЯ 5-Х КЛАССОВ

QUESTIONS OF SPEECH CULTURE AND TEXT THEORY IN SCHOOL TEXTBOOKS AND CURRICULUM FOR 5TH GRADES

К. А. Кныш

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
МБОУ «Средняя образовательная школа № 51», г. Новосибирск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Болотнов

Ключевые слова: развитие речи школьника, структура учебника, коммуникативная и текстовая компетенция.

Key words: student's speech development, textbook structure, communicative and textual competence.

Аннотация. Учитель сегодня – это помощник для ученика в постижении вопросов культуры речи. Задача педагога – научить обучающихся строить предложения, уметь мыслить и обобщать, создавать свои собственные тексты. В статье приведен обзор и критический анализ имеющейся литературы (освещение элементов теории и характера упражнений и заданий с учетом требований ФГОС и компетентностного подхода к преподаванию русского языка и литературы).

Основная цель педагога в школе – научить детей свободному общению на родном русском языке. Школа сегодня – поле битвы за бесконечно рассеянное внимание ребенка в условиях информационного шума: от легкодоступных персональных гаджетов с возможностью выхода в Интернет – до лидеров мнений и прочих авторитетов. Главными проблемами для педагога в речевом развитии школьников являются:

- сложности в формулировке своих мыслей и последующего облечения их в слова;
- нелюбовь к чтению литературы и рассмотрение этого источника знаний как наименее приоритетного по сравнению с поисковыми механизмами сети;
- малый словарный запас и плохая способность к осмыслению гармоничных текстов на основе прочитанного.

На первый план выходит удержание внимания школьников, наряду с развитием искреннего интереса к родной речи. Для решения этой задачи педагог опирается не только на утвержденные ФГОС учебные пособия, но и на ИКТ.

В работе мной используется УМК по русскому языку, включая учебник для 5 класса, подготовленный коллективом авторов под руководством Т. А. Ладыженской [1]. Комплекс состоит из рабочей программы, учебника в двух частях, методических рекомендаций, пособия для учителя.

Учебник выстроен в соответствии с учебным планом: систематично, научно и доступно. Учебник состоит из двух частей. В первой части представлены следующие разделы: *Язык и общение; Вспоминаем, повторяем, изучаем; Синтаксис, пунктуация, культура речи; Фонетика, орфоэпия, графика, орфография, культура речи; Лексика,*

культура речи; а во второй части – *Морфемика, орфография, культура речи; Морфология, орфография, культура речи; Повторение и систематизация изученного*. Как мы видим, в каждом разделе учебника есть подраздел культура речи. Данный УМК авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской делает важный акцент на коммуникативные навыки учащихся. Практически в каждой теме есть упражнения, которые направлены на формирование культуры речи обучающихся.

Рассматриваемый учебник даёт возможность учителю использовать современные лично-ориентированные технологии в обучении русскому языку и литературе.

В учебнике представлены разного рода условные обозначения:

- определения и правила для заучивания;
- теоретические сведения;
- материал для самостоятельных наблюдений;
- памятки;
- задания по развитию коммуникативных умений (умения общаться);
- задания для повторения изученного;
- задания повышенной трудности;
- задания игрового и занимательного характера;
- задания по речевому этикету.

В цветных (пунктирных) рамках на страницах учебника размещены слова из орфографического и орфоэпического словаря. Всё это сделано для того, чтобы школьники обращали своё внимание, останавливали свой взгляд на важном.

В учебнике имеются различные схемы и таблицы для быстрого запоминания теоретической информации детьми. Тексты подобраны с учетом возраста детей и позволяют использовать межпредметные связи. Например, в упр. 10 дано начало сказки про глагол, где части речи «спорят», ребятам необходимо разделиться на группы и придумать конец сказки. Это задание даёт возможность каждому высказаться, каждый ребёнок создаст свою речевую ситуацию. Учебник содержит большой материал для развития коммуникативной компетенции учащихся, формирования представлений о различных ценностях (любопытство, справедливость, литература, познание и др.).

Задания на развитие речи обучающихся занимает в учебнике важное место. Это связано с требованиями ФГОС, в соответствии с которым необходимо совершенствовать речевую деятельность учащихся. В учебнике такие задания обозначены буквой Р. Прежде всего, они мотивируют школьников высказывать свои мысли как письменно, так и устно.

Учебник богат различными иллюстрациями: от обычных карикатур и рисунков – до репродукций картин известных художников; имеются известные тексты таких авторов, как М. М. Пришвин, А. И. Куприн, К. Г. Паустовский, А. С. Пушкин и т.д. Всё это помогает формировать представление о русской национальной культуре. Иллюстрации помогают создать определенную речевую ситуацию, которая помогает акцентировать внимание на использовании полученных знаний в общении на основе создания текстов. Ребёнок, воспроизводя свой собственный текст, учится определять в нем тему, идею текста, подбирать изобразительно-выразительные средства.

Учебник создан с учетом современных требований к знаниям и умениям ученика, развивает коммуникативные умения учащихся. По требованиям ФГОС обучающийся должен развить в себе все виды речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение). В этом и помогает учебник для 5-го класса, который легко воспринимается школьниками.

На наш взгляд, учебник содержателен, удобен в работе, доступен в плане изложения материала, разнообразен с точки зрения представленных заданий. Например, в упражнении № 598 говорится о том, что необходимо рассмотреть иллюстрацию и написать сочинение-описание, т.е. свой собственный текст. В упр. 585 необходимо создать свой собственный текст, опираясь на представленный материал.

На основе таких упражнений ребёнок учится интерпретировать и создавать свой собственный текст. Предложенные в учебнике для 5-го класса задания, в которых необходимо подробно или сжато пересказать текст или создать свой собственный текст (сочинение), например, по одной из репродукций картин, формируют и развивают умения строить предложения, использовать разнообразную лексику, структурировать текст, подчинять его идее.

Уроки по развитию речи для учеников, согласно учебному плану, равномерно распределены в учебнике. Для их успешного выполнения можно использовать методы и приёмы, которые структурированы, например, в работе Е. В. Архиповой [2, с. 56]. Автором предложены: *рецептивный* метод (рассказ учителя, беседа, показ текстов-образцов, показ алгоритма порождения и восприятия текстов и др.), *репродуктивный* метод (изложение и пересказ текста, составление словосочетаний и предложений, подбор и вставка слов по смыслу и др.), *продуктивный метод* (сочинение по заданной теме и плану, сочинение сказок). Например, в 5-м классе при работе с сочинением по заданной теме нами использовался продуктивный творческий метод. Обучающимся было предложено написать сочинение-миниатюру на тему: «Что такое дружба». Выяснилось, что у каждого из ребят своё понимание дружбы, каждый описал свою речевую ситуацию: кто-то представил ситуации, связанные с одноклассниками, кто-то попытался выделить стадии дружбы, один учащийся написал сказку, другой - стихотворение, а кто-то попытался вывести формулы о том, сколько верных и неверных друзей на Земле.

Таким образом, можно говорить о том, что УМК авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской формирует лингвистическую, языковую, коммуникативную, культуроведческую компетенции и развивает универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

Приходя в 5-й класс, ученики уже имеют начальные знания о русском языке. Каждый новый раздел учебника эти знания расширяет. Особый акцент делается на культуре речи и обучении текстовой деятельности. Рассмотрим это подробнее.

Первый раздел учебника посвящен теме «Язык и общение». Здесь рассказывается о таких понятиях, как *речь и речевое общение, речевая ситуация*. Ученики знакомятся с понятиями *устная и письменная речь, диалог, монолог, стили речи*. В учебнике имеются памятки и различные словари (орфографический, орфоэпический, толковый), что особенно важно для речевого развития школьников, совершенствования их речевой культуры и расширения их словарного запаса.

В разделе «Вспоминаем, повторяем, изучаем» представлены основные разделы русского языка для повторения ранее изученного материала: звуки и буквы, части речи, некоторые орфографические правила (разделительные Ъ и Ь знаки; буквы и, у, а после шипящих и др.). Для повторения ранее изученного материала авторы учебника используют разного рода таблицы и схемы. В этом разделе вводится и понятие *текст*, обучающиеся знакомятся с его основными признаками.

Текст трактуется узко – как предложения, связанные по смыслу и с помощью языковых средств. Школьники учатся правильно определять признаки текста, роль названия, тему, наличие связности между частями, стилистическую принадлежность текста.

В учебнике достаточно полно представлены упражнения, которые формируют у учеников представление о тексте и помогают развивать культуру речи. Например, в упр. 67 необходимо сравнить две записи и определить, в какой из них текст, а какой просто набор предложений.

В разделе «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи» даются определения основных синтаксических понятий (*словосочетание, предложение, синтаксис, главные и второстепенные члены предложения*) и пунктуационные правила (тире между подлежащим и сказуемым, предложение с однородными членами). Здесь же школьники знакомятся с понятиями: *предложения с обращениями, прямая речь, диалог*.

Раздел «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Культура речи» помогает сформировать орфоэпические и орфографические навыки у учеников. Упражнения, которые используют авторы учебника, подразумевают правильное произношение слов детьми, согласно орфоэпическим и орфографическим нормам. Например, в упр. 308 необходимо прочитать слова в рамке и рассказать, в чём особенность произношения слов: *что, чтобы, конечно, скучный, пустячный, скворечник, яичница*.

Раздел «Лексика. Культура речи» расширяет знания учащихся о русском языке, о богатстве и возможностях русского языка, важных для обучения текстовой деятельности и совершенствования речевой культуры. Здесь говорится о прямом и переносном значениях слов, об *омонимах, синонимах, антонимах*, делается акцент на их использовании в речи.

В разделе «Морфемика. Орфография. Культура речи» учащиеся знакомятся с новыми для них понятиями: *морфема, беглые гласные и некоторые орфографические правила (буквы а-о в корне -лаг- -лож-; буквы ё-о после шипящих и др., а также изучают ряд правил («Правописание гласных и согласных в приставках»), «Буквы а-о в корнях -лаг- -лож-», «Буквы и-ы после ц» и т.д.)*.

В разделе «Морфология. Орфография. Культура речи» школьники повторяют ранее изученный материал по частям речи и дополнительно узнают новое: *имена существительные одушевленные и неодушевленные; имена существительные собственные и нарицательные; некоторые орфографические правила (правописание о-е после шипящих в окончаниях существительных и прилагательных; глагол; время глагола и др.*

В разделе «Повторение и систематизация изученного» имеются задания на развитие речи учащихся. Например, в упр. 717 необходимо написать сочинение на одну из данных тем (на выбор), чтобы дети ещё раз закрепили свои знания о правильном написании своих текстов (сочинений) и развивали коммуникативные навыки.

Современные дети, заканчивающие школу, должны обладать рядом определённых знаний, умений, навыков, должны быть всесторонне развитыми. У них должны быть сформированы личностные ориентиры, ценности. Русский язык и литература помогают формировать гармонично развитую личность. Школьники не только учатся писать, читать, слушать, но и в дальнейшем выбирать ценностные ориентиры, жить, изучать и познавать окружающий их мир.

Подводя итог сказанному, отметим, что задача современного школьного образования – формировать и развивать языковую личность ребенка. При этом особенно продуктивен личностно-ориентированный подход на уроках русского языка и литературы. Это позволяет формировать личность, владеющую всеми видами речевой деятельности, умением правильно и чётко выражать свои мысли, передавать эмоции как в устной, так и в письменной форме. Роль учебника в этом процессе трудно переоценить.

В учебном комплексе авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской, включая учебник по русскому языку для 5 класса, в полной мере используется

идея интегрированного обучения языку и речи, что позволяет формировать и развивать у учеников различные компетенции в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература

1. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. – В 2 ч. – Ч. 1 / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учебное пособие для студ. пед. вузов / Е. В. Архипова. – Москва : Вербум, 2004. – 192 с.

ШКОЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ: К ВОПРОСУ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ

SCHOOL ESSAY: TO THE QUESTION GENRE FEATURES

К. И. Костина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: ФГОС, компетентностный подход, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, культуроведческая компетенция, текстовая деятельность, речевая деятельность, речевое развитие, речевые умения, речевые жанры, сочинение.

Key words: FGOS, competence approach, linguistic competence, communicative competence, cultural studies competence, text activity, speech activity, verbal development, speech skills, speech genre, composition.

Аннотация. В статье рассматриваются жанрово-стилистические особенности сочинений разных типов с учётом основных жанрообразующих признаков. Приводятся различные классификации сочинений.

В настоящее время на всех ступенях образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее, среднее профессиональное и высшее) реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС), в соответствии с которым на каждом этапе образования у обучающихся должны быть сформированы различные компетенции. Так, во ФГОС основного общего образования указаны следующие компетенции: лингвистическая или языковедческая, определяемая как «способность получать и использовать знания о языке как знаковой системе и общественном явлении...» [1], коммуникативная, основы которой закладываются «в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми» [2] и культуроведческая, предполагающая «осознание родного языка как формы выражения национальной культуры» [1].

Овладение обучающимися ключевыми компетенциями проверяется в ходе итогового собеседования и основного государственного экзамена в 9-м классе, а также в ходе написания итогового сочинения и государственной аттестации в 11-м классе. Считаем, что сочинение является универсальным жанром, способствующим формированию вышеуказанных компетенций.

Анализ методических аспектов обучения написанию сочинения предпринимался в работах Н. С. Болотновой (2000, 2002), Т. Б. Трошевой (2003), Н. А. Ипполитовой (2006), И. В. Лавровой (2009), В. А. Ситарова (2009), В. М. Хамагановой (2010), А. А. Полетаева (2012), Е. В. Бурцевой (2013), М. Е. Зориной (2014), М. А. Дыниной (2014), Н. М. Дагаевой (2014), Н. М. Богдановой (2014), Е. В. Бондаревской (2016), А. А. Упорова (2016) и др.

В данной статье рассматриваются жанрово-стилистические особенности сочинений разных типов с учётом основных жанрообразующих признаков.

М. М. Бахтин определяет речевой жанр как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов)» [3, с. 352]. Общение происходит «только определенными речевыми жанрами, т.е. все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого» [3, с. 257]. В жанроведении универсальной для анализа текстов разных жанров является модель речевого жанра Т. В. Шмелёвой, в соответствии которой основными жанрообразующими признаками считают коммуникативную цель, образ автора и образ адресата, образ прошлого и образ будущего, диктумное содержание и языковое воплощение [4]. Наиболее значимыми факторами при обучении школьников жанру сочинения являются коммуникативная цель, диктумное содержание, образ прошлого и будущего и языковое воплощение.

Сочинение – это творческая и самостоятельная работа обучающегося. В толковом словаре Д. Н. Ушакова сочинение определяется как «школьное упражнение в правильном изложении мыслей на заданную тему» [5, с. 257]. Б. А. Орлов в статье «Системный подход к обучению сочинению на уроках литературы в IV–X классах (основные трудности и пути их преодоления)» отмечает, что сочинение – это «целостное монологическое высказывание ученика на определенную тему, по своей форме соответствующее одному из жанров научной художественной и публицистической речи» [6]. Речевой статус сочинения, его основные текстообразующие признаки отмечает Т. А. Ладыженская: сочинение – это «текст, речевое произведение. И как любой текст, сочинение ученика в идеальном случае представляет собой тематическое, смысловое, структурное, стилевое единство (определяемое коммуникативной установкой автора)» [7]. По мнению В. А. Никольского, «школьное сочинение – это процесс и результат работы над темой, предложенной преподавателем, ученика и самого преподавателя» [8]. Исследователь отмечает, что сочинение предполагает работу не только ученика, но и учителя, при этом учитель выступает в роли помощника, руководителя.

В данной статье сочинение рассматривается как вид письменной (или устной) самостоятельной работы учащегося, который позволяет сформировать и развить его текстовые, речевые и творческие умения и навыки.

При написании сочинения важно знать нормы языка, особенности композиции, стиля, языковую специфику данного жанра, уметь работать со словом. Школьники в процессе обучения должны овладеть всеми названными умениями, знакомясь с особенностями сочинений разных типов.

В научной и методической литературе приводятся разные классификации сочинений. В. А. Никольский делит все школьные сочинения на две группы: сочинения на литературные темы и сочинения на нелитературные темы [там же, с. 13].

Ю. А. Озеров выделяет сочинение-характеристику; сочинение литературно-критическое, в котором заключается анализ той или иной темы, характеристика определенного временного периода или темы в творчестве автора; сочинение по проблемам содержания и формы литературного произведения, анализ критической статьи; сочинение по проблеме отражения важных исторических событий в литературном произведении, анализ определенной проблемы [9].

В учебнике по методике преподавания русского языка в школе под редакцией М. Т. Баранова сочинения классифицируются по разным параметрам: тематика, стиль, источник получения материала, объём и др.

Так, по тематике сочинения делятся на свободные и на сочинения на лингвистические темы. Различаются сочинения, которые традиционно относятся к «школьным

жанрам», – сочинения-повествования, описания, рассуждения, повествования с элементами описания, рассуждения; рассуждения с элементами повествования, описания и т.д.» [10]; рассказ, заметка, статья, репортаж, очерк, доклад и т.д.

Следующий параметр, лежащий в основе классификации сочинений, – это стиль. Есть «сочинения разговорного стиля (например, рассказ о случае из жизни) и книжных стилей: делового (например, деловое описание), научного, учебно-научного (доклад на тему школьной программы), публицистического (статья в газету, очерк), художественного (например, художественное описание природы)» [там же].

В основу классификации сочинений может быть положен источник получения информации, в соответствии с которым рассматриваются сочинения, созданные на основе увиденного и прочитанного или на основе знакомства с произведениями искусства. Также автор учебника выделяет сочинение-миниатюру и обычное сочинение [там же].

В настоящее время появилось много новых разновидностей сочинений. Например, сочинение-хайку (в его основе – японский традиционный стихотворный жанр), сочинение-даймонд/диаманта (стихотворная форма из семи строк, первая и последняя строки противоположны друг другу), сочинение-монофон (сочинение, все слова которого начинаются на одну букву) сочинение-сиквел (продолжение художественного произведения), сочинение-приквел (описание событий, которые произошли ранее событий художественного произведения), сочинение-мидквел (дополнение к основным событиям произведения, может быть отдельная сюжетная линия), сочинение-ремейк (новая версия произведения), сочинение-экфрасис (описание архитектуры или произведения изобразительного искусства), сочинение-ремикс (новый взгляд на художественное произведение), сочинение-фанфик (создается по мотивам популярных оригинальных произведений поклонниками этих текстов), сочинение-«кинолентовидение» (пишется по ключевым словам) [11] и др. К сочинениям-миниатюрам можно отнести загадки, считалки, скороговорки, синквейны, небольшие стихотворные формы и др. [12].

Синквейн можно использовать как отдельный приём обучения. Чаще всего применяется в конце учебного занятия на этапе рефлексии. Только ученик, хорошо освоивший тему, сможет составить синквейн. Данный прием можно использовать при написании сочинения любого типа, например, для концептуализации будущего сочинения, а также после его написания для того, чтобы «увидеть» соответствие теме и идее.

Работа над сочинением должна быть тщательно продумана учителем-словесником. О. П. Бахарева отмечает системность данной работы. Уроки по написанию сочинения делятся на обучающие; на которых школьники пишут сочинения и во время которых проходит работа над ошибками. На уроках обучающего характера ученики знакомятся с типами сочинений, темой, проблематикой, учатся составлять план, анализируют образцы и т.д. [13]. Одной из распространённых является типология, основанная на использованном в тексте типе речи, в соответствии с которым выделяют сочинение-повествование, сочинение-рассуждение и сочинение-описание.

Рассмотрим сочинения, классифицируемые по типам речи, с учётом основных параметров модели речевого жанра Т. В. Шмелёвой. Одним из главных жанрообразующих признаков является коммуникативная цель. Сочинение-описание создается для того, чтобы описать какой-либо предмет или явление. В сочинении-рассуждении автор размышляет над волнующей его проблемой. Цель сочинения-повествования – показать события в динамике, в процессе его осуществления. Коммуникативная цель определяет композицию текста и организацию языковых средств.

Композиционная схема сочинения-рассуждения может быть представлена следующим образом: вступление – тезис – объяснение – пример – вывод [14, с. 177]. Выражению причинно-следственных отношений служат союзы, союзные слова, вводные слова и предложения, сложноподчинённые предложения, вопросительные конструкции. Адресат такого текста выступает в роли собеседника автора, следует за его мыслью, находится в отношениях диалога с ним. Диалогизации способствует и проблемный характер изложения материала. Таким образом, диктумное содержание текста соотносится с рассматриваемой проблемой.

Повествование представляет смену событий или переход предмета из одного состояния в другое. Повествование противоположно описанию по коммуникативной цели, отбору языковых средств, диктумному содержанию. В основе повествования – событие, произошедшее или происходящее, для изображения которого используются видо-временные формы глаголов, цепной тип связи предложений в тексте, односоставные предложения [15, с. 289]. Адресат такого текста находится в позиции соучастника события, наблюдающего за его развёртыванием как бы со стороны, с разной степенью включённости в сюжетное действие – отстранённо или же сопереживая героям повествовательного текста.

Главной задачей описания является передача «состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности» [15, с. 267]. «Динамичное описание» – промежуточный тип речи между описанием и повествованием. Его используют при описании действий с небольшим временным отрезком. «В содержании описательных текстов главное – предметы, свойства, качества, а не действия» [там же, с. 267]. В языковом плане для сочинения-описания характерны существительные, обозначающие конкретные предметы, слова с пространственным значением, прилагательные, глаголы несовершенного вида, однородные члены предложения. В основе сочинения-описания – статичное изображение предмета действительности, характеристика человека или предмета.

Таким образом, основные параметры модели речевого жанра являются взаимообусловленными, значимыми для анализа текста сочинения. Коммуникативная цель как главный жанрообразующий признак определяет композиционные и языковые особенности текста. Образ адресата «заложен» в его смысловой программе, содержится в тексте, по словам Ю.М. Лотмана, как «некоторая мерцающая позиция». Личность адресата текста «вариативна и способна настраиваться по тексту» [16, с. 204], зависит от типа речи, использующегося в сочинении. Текст своей композиционной структурой, организацией языковых средств, обусловленных коммуникативной целью, способен актуализировать определённые параметры адресата, настраивать его на чтение. При обучении написанию сочинений разных типов и жанров необходимо учитывать рассмотренные компоненты модели речевого жанра.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL : <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения : 6.04.2020).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения : 6.04.2020).
3. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.

4. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // *Жанры речи*. Вып. 1. – Саратов, 1997. – С. 88–99.
5. Ушаков, Д. И. Большой толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Славянский Дом Книги, 2014. – 960 с.
6. Орлов, Б. А. Системный подход к обучению сочинению на уроках литературы в IV–X классах (основные трудности и пути их преодоления) / Б. А. Орлов // *Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе* / сост. В. Я. Коровина. – Москва : Просвещение, 1985. – 180 с.
7. Ладыженская, Т. А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение / Т. А. Ладыженская // *Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе* / сост. В. Я. Коровина. – Москва : Просвещение, 1985. – 180 с.
8. Никольский, В. А. Сочинения в средней школе / В. А. Никольский. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 216 с.
9. Озеров, Ю. А. Экзаменационное сочинение на литературную тему / Ю. А. Озеров. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 255 с.
10. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – Москва : Академия, 2001. – 368 с.
11. Мельникова, Л. В. Написание сочинений нетрадиционных жанров как личностная характеристика учащегося и составляющая «портрета выпускника школы» / Л. В. Мельникова. – URL : <https://ru.calameo.com/read/0045235899e5eb0bc9987> (дата обращения : 9.01.2021).
12. Кузнецова, Е. В. Синквейн как интерактивная методика проведения практических занятий в вузе / Е. В. Кузнецова // *Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции*. – Стерлитамак, 2017. – С. 47–49.
13. Бахарева, О. П. Работа над планом сочинения в старших классах / О. П. Бахарева // *Фундаментальные и прикладные исследования : новое слово в науке*. – Москва, 2014. – С. 9–19.
14. Основы текстоведения в школе : книга для учителей ; под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск : Изд-во ЦНТИ. 2000. – 248 с.
15. Трошева, Т. Б. Повествование / Т. Б. Трошева // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Л. М. Алексеева, В. И. Аннушкин, Е. А. Баженова [и др.] ; под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта, 2003. – С. 267–290.
16. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург, 2000. – 704 с.

ФУНКЦИИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЭРГОНИМОВ Г. ТОМСКА И ТИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

FUNCTIONS OF OCCASIONAL ERGONYMS OF TOMSK AND TYPES OF LANGUAGE GAME

К. А. Крючкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка А. С. Савенко

Ключевые слова: окказиональные слова, эргонимы, языковая игра, функции окказионализмов, количественный анализ.

Key words: occasional words, ergonyms, language game, functions of occasional words, quantitative analysis.

Аннотация. Языковая игра является оптимальным средством для создания окказионализмов в эргонимии г. Томска. В статье представлены результаты структурно-семантического и количественного анализа окказиональных эргонимов, определены их основные функции в пространстве городского ономастикона, выявлены типичные средства выражения языковой игры и рассмотрены причины преобладания графического типа языковой игры над лексическим, фонетическим и словообразовательным.

Внимание к городской эргонимии в целом и томским эргонимам в частности обусловлено, во-первых, интересом к городскому ономастикону, который отличается функциональной подвижностью и изменчивостью в силу таких экстралингвистических и лингвистических причин, как увеличение темпов жизни общества и рост темпов языковой динамики. Во-вторых, эргонимы демонстрируют новые тенденции в жизни общества, они являются показателями изменений в социальной сфере. В-третьих, чтобы понять, что за объект перед вами, нужно изучить его название, а также важно понимать, как эргоним воздействует на реципиента и какие формы воздействия используются с учётом его внутренней формы.

Для выявления функций эргонимов и определения типологии языковой игры с учётом регионального материала нами было проанализировано 102 эргонима г. Томска, собранных путём непосредственного наблюдения и сплошной выборки из справочников организаций, и справочных программ («2ГИС»). Отобранные таким образом наименования городских объектов представляют собой окказиональные новообразования.

В концепции А. Г. Лыкова «окказионализм – это речевая экспрессивная единица, обладающая свойствами невоспроизводимости, ненормативности, номинативной факкультативности» [1, с. 21].

Основу анализируемого в статье материала составляют окказиональные эргонимы, представляющие собой примеры языковой игры. В лингвистике существует достаточно большое количество определений термина *языковая игра*, но общим в толковании его природы является то, что языковая игра – это эксперимент с языком (речетворчество), который заключается в отклонении от норм на базе переосмысления,

смешения, изменения языковых единиц (присутствует в разговорной речи, литературном творчестве, эргонимии).

Одной из форм высказывания, построенной на приёме языковой игры, является эргоним. «Эргоним – разряд онима. Собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, с. 166].

И. В. Крюкова в своей монографии, посвященной рассмотрению рекламного имени, определяет эргонимы как «собственные имена деловых объединений людей: коммерческие предприятия, общественные и политические организации, учреждения, общества, спортивные и творческие коллективы» [3, с. 10].

М. В. Захарова-Саровская в статье «К вопросу об эргонимии» использует термин эргоним «для всех разнородных по сигнификатам коммерческих и некоммерческих наименований» [4, с. 189].

Таким образом, можно сделать вывод, что эргоним не что иное, как особый разряд онимов, который включает собственные имена деловых объединений, коммерческих и некоммерческих (общественных и политических, спортивных и творческих, т.п.).

Чтобы обозначить наиболее типичные для томских эргонимов функции и объяснить причину их частотности, следует рассмотреть функции окказионализмов и их определения.

Е. С. Степашкина выделяет следующие функции: 1) номинативная – создание ранее неизвестных реалий/явлений; 2) стилистическая – соотнесение слова с конкретной, определенной сферой употребления языка; 3) экспрессивная – выражение отношения, оценки к предмету или лицу; 4) компрессивная – сокращение слов/словосочетаний для лаконичности; 5) поэтическая – создание художественного образа [подробнее см. 5, с. 145].

При анализе томских эргонимов были выявлены наименования, которые выполняют:

– *номинативную* функцию («CarZilla» (автосервис); «Тюльер» (салон штор); «Том Строер» (магазин отделочных материалов); «BOOKляндия» (лавочка детских книг));

– *стилистическую* функцию («Shmot Shop» (шоу-рум): «шмотки» – *разг.-сниж.* (обычно неодобр.). ‘одежда, личные вещи’ [6]; «Елки-Иголки» (банный комплекс): разговорный стиль речи; «Ням-ням» (кафе): междометие, передающее шум жевания в детской речи; «ВокзалЪ» (кафе на вокзале): подражание дореформенному стилю правописания);

– *экспрессивную* функцию («Зуб-ОК» (стоматологическая клиника): с зубами всё будет «ок»; «NA BYSSOTE» (лаундж-бар): сокращенный вариант устойчивого выражения быть на высоте – разг. одобр. ‘удовлетворять самым строгим требованиям’ [7, с. 183]; «CRISTALNO» (сервис по химчистке): в значении ‘идеально чисто’, ‘безукоризненный, безупречный (о положительных качествах)’ [6]; «Берегиня» (аптека): производное от беречь ‘хранить в целостности, сохранности; *дорожа* чем-л., не давать пропасть, потеряться’ [6];

– *компрессивную* функцию («Доставкин» (доставка из Икеи): служба доставки; «Рем-Зона» (автокомплекс): зона ремонта; «Б/У лавка» (комиссионный магазин): лавка б/у товаров; «KFC» (ресторан общественного питания): Kentucky Fried Chicken (жаренная курица из Кентукки));

– *поэтическую* функцию («1001 мелочь» (магазин): название магазина соотносится с наименованием сказки «1001 ночь» – памятником средневековой арабской и персидской литературы, связанным с историей о персидском царе Шахрияре и его жене по имени Шахерезада; «Гермес» (ломбард) – ломбард назван в честь древнегреческого бога торговли; «CHERNOMOR» (банный клуб) – Черномор – персонаж поэмы А. С. Пушкина

«Руслан и Людмила», злой колдун; «Ширли-мырли» (сауна) – российская фарсовая кинокомедия, снятая в 1995 году режиссёром Владимиром Меньшовым на киностудии «Мосфильм»).

Кроме того, нами были отмечены *полифункциональные эргонимы* (выполняющие несколько функций): «NA BYSSOTE» (лаундж-бар): экспрессивная функция и стилистическая – сокращенный вариант устойчивого выражения *быть на высоте* – разг. одобр. ‘удовлетворять самым строгим требованиям’ [7, с. 183]; «Берегиня» (аптека): экспрессивная и поэтическая функции – производное от беречь ‘хранить в целостности, сохранности; дорожа чем-л., не давать пропасть, потеряться’ [6]; ‘В славянском фольклоре: русалка’ [6]. Древнерусское слово березыни, очевидно, является народным переосмыслением праслав. *berguni в связи с беречь, оберег и др. [8].

Количественный анализ эргонимов показал, что наиболее частотной функцией является номинативная. Эта функция наблюдается у 52 эргонимов из 102, что составляет 51 % от всего количества. Второй наиболее частотной функцией является экспрессивная и составляет 19 %. Номинативная функция наиболее частотна в эргономии г. Томска, так как в большинстве случаев при создании окказионального эргонима необходимо дать название объекту и использовать такое слово, которое ещё не было употреблено с целью отражения его уникальности и самобытности. Поэтическая функция – одна из менее популярных. Так нами было отмечено только 13 % окказиональных эргонимов, выполняющих данную функцию. На наш взгляд, это связано с тем, что для наименования городских объектов не актуальны художественные образы, которые зачастую очень сложно интерпретировать вне контекста. Отобранные примеры подобных наименований свидетельствуют о том, что в основе их номинации представлены образы из популярной литературы (сказка «1001 ночь»), русской классики, изучаемой в рамках школьной программы («*CHERNOMOR*» – образ злого колдуна из поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»), древнегреческой мифологии (бог торговли Гермес).

Эти образы известны и понятны рядовым носителям русского языка и способны вызывать в их языковом сознании ассоциации с персонажами из художественной литературы. Можно заключить, что в основе наименований эргонимов, выполняющих поэтическую функцию в языке, лежат прецедентные тексты.

Обратим внимание на наиболее популярные типы языковой игры, участвующие в образовании эргонимов г. Томска: 1) фонетический – новообразование в виде некоего звукового комплекса; 2) графический – использование графических средств разных языков, выделение части слова; 3) словообразовательный – новообразования возникают по аналогии с узуальными словами.

Отобранные для анализа эргонимы были распределены по следующим группам с учётом тех языковых средств, которые используются для создания окказиональных наименований:

– *фонетический* («Ням-ням» (кафе): междометие; «Ширли-мырли» (сауна): звукоподражание; «Ты-гы Дым» (бар): звуковой комплекс; «Ели-Пили» (кафе));

– *графический* («Kukla» (салон красоты): русскоязычное слово передаётся латиницей; «Б/Улавка» (комиссионный магазин): Б/У + лавка; «ШашлыкOFF» (гриль-бар): добавление частотной части «off»; «Чуб-чик»: разделение слова Чубчик на слово «чуб» и подражание звуку ножниц «чик»);

– *словообразовательный* («Копирус» (студия печати): копировать + папирус; «Шаурмания» (кафе быстрого питания): шаурма + мания; «Том Строер» (магазин отделочных материалов): строить + Соьер; «Хлеббери» (пекарня): хлеб + бери).

– лексический (в большинстве примеров отмечается лексический тип языковой игры, построенный на явлении полисемии, например, «1001 мелочь» (магазин) – название магазина соотносится с наименованием сказки «1001 ночь» – памятником средневековой арабской и персидской литературы, связанным с историей о персидском царе Шахрияре и его жене по имени Шахерезада, а также обозначает большое количество; «NA BYSSOTE» (лаундж-бар): прямое значение 'положение в пространстве' и переносное 'удовлетворять высоким требованиям'; «Берегиня» (аптека): первое значение – 'лицо женского пола, проявляющее заботу' и второе – 'русалка'; наименование комиссионного магазина построено на явлении лексической омонимии: «Б/улавка»: *булавка* как 'крепление из металла' и *б/у лавка* – 'магазин б/у товаров').

Количественный анализ эргонимов показал, что наиболее частотным средством выражения языковой игры является графический. Этот тип представлен в 59 эргонимах из 102, что составляет 58 % от всего количества. Вторым наиболее частотным типом является словообразовательный и составляет 35 %. Мы полагаем, что графический тип языковой игры является наиболее частотным по нескольким причинам: во-первых, при прочтении названия объекта носитель языка в первую очередь обращает внимание на внешний облик слова и задействует при этом зрительный канал передачи информации, во-вторых, одной из новых тенденций XXI в. в лексике русского языка является заимствование слов, а в графике отмечается языковая мода на написание русских по происхождению слов латиницей. Графические средства оформления языковой игры в окказиональных наименованиях эффективно справляются с главной задачей любого эргонима – воздействие на реципиента: человек видит вывеску с названием – у него просыпается интерес – он решает проверить, что это за организация.

На 2 484 коммерческие организации г. Томска приходится около 100 окказионализмов (4 %). Следовательно, можно сделать вывод, что приём языковой игры не является популярным при создании эргонимов. В большей степени языковая игра используется для наименований кафе, салонов красоты, кофеен, книжных и канцелярских магазинов – на них приходится 40 % окказионализмов. Шаблонность в создании окказионального эргонима прослеживается в графическом типе языковой игры, для чего часто используются составные части английских предлогов «off», «on», латинский префикс «pro», латинские графемы «gu»; буквы, части слов, а также передача русского по происхождению слова латиницей.

Литература

1. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология : Русское окказиональное слово / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 118 с.
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва : Наука, 1978. – 198 с.
3. Крюкова, И. В. Рекламное имя : рождение, узуализация, восприятие : учебное пособие / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 173 с.
4. Захарова-Саровская, М. В. К вопросу об эргонимии / М. В. Захарова-Саровская // Вестник КемГУ. Серия : Языкознание и литературоведение. – 2018. – №3. – С.187-190.
5. Степашкина, Е. С. Функционирование окказионализмов в публицистике А. И. Солженицына / Е. С. Степашкина // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия : История, филология. – 2014. – Т. 13. – № 6 : Журналистика. – С. 143–148.
6. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
7. Большой словарь русских поговорок : более 40 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2013. – 783 с.
8. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / авт.-сост. В. И. Даль. – 2-е изд. – СПб. : Типография М. О. Вольфа, 1880–1882.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

METHODS AND TECHNIQUES OF FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Т. Н. Кукурина

ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка А. С. Савенко

Ключевые слова: лингвокультурология, методы и приёмы, лингвокультурологическая компетенция, фразеология, текст, культура, *Ваньку валять, во всю Ивановскую, вот тебе и Юрьев день.*

Key words: linguoculturology, methods and techniques, linguoculturological competence, phraseology, text, culture, *horse around, to run hard, to drop on like a cart-load of bricks.*

Аннотация. В статье рассмотрена методика формирования лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка в школе на примере анализа семантической и лингвокультурологической составляющей фразеологизмов *Ваньку валять, во всю Ивановскую, вот тебе, бабушка, и Юрьев день.* Формулировка заданий включает лингвокультурологический комментарий идиом с именами собственными, лексико-семантический и сопоставительный анализ, создание вторичного текста с фразеологизмами.

В области преподавания и развития лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка выделяется два направления: 1) обучение русскому языку в контексте русской культуры и 2) постижение русской культуры в модели диалога культур, специально созданной в учебных целях [1, с. 10]. Это обусловлено спецификой лингвокультурологии, которая изучает язык как носитель культурной информации. Поскольку учебный процесс так или иначе имеет преднамеренный характер, то и погружение в языковую картину мира разных культур происходит в рамках проведения урока.

Актуальность использования методик формирования лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках русского языка определена тем, что их применение позволяет не только лучше понять родной язык в сравнении с другими языками, но и получить знания о языковых особенностях неродных культур.

Так, например, Л. В. Бутыльская в статье «Лингвокультурологический комментарий как важный компонент занятия по РКИ (из опыта преподавания)» отмечает, что в процессе анализа отдельных языковых элементов и целостных текстов воссоздаются языковая и национальная картины мира, а также расширяются знания иностранцев о русской действительности [2].

Г. А. Кажигалиева в статье «О сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом комментарии на вузовских занятиях русского языка как неродного» предлагает использовать в качестве материала для сравнения паремии казахского и русского языков, которые «представляют случай лингвокультурологической

транспозиции», для решения как лингвообразовательных задач, так и преодоления барьера познавательного-гуманитарного характера [3].

В рамках разработанного нами элективного курса «Имена собственные во фразеологизмах и в текстах русских писателей-классиков» мы используем методику лингвокультурологического анализа онимов.

Одно из упражнений, построенное на данной методике, предполагает составление учениками лингвокультурологической справки русских фразеологизмов с именами собственными с помощью наводящих вопросов учителя. Перед заданием ученики знакомятся со значением фразеологизмов. Предполагается, что учащиеся на первом этапе работы не имеют представления об истории идиом *Ваньку валять*, *Во всю Ивановскую*, *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день*.

Задание 1. *Предположите, какие исторические события или факты могли послужить основанием для появления фразеологизмов «Ваньку валять», «во всю Ивановскую», «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день»? Приведите синонимы к данным фразеологизмам.*

Учитель задаёт вопросы школьникам: «С чем связано имя Ванька?» (с героем русских сказок, который обычно является дураком, а также с игрушками «ванькой-встанькой» или «неваляшкой»), «Что означает *валять*?» (кататься, перекатываться как шут или скоморох), «Тогда какое значение может иметь словосочетание *валять Ваньку*?». Ученики формулируют смысл фразеологизма, а учитель дополняет:

«Образ фразеологизма восходит к древнейшему архетипическому противопоставлению "я – другой", а также к ритуально-мифологическому представлению о возможности перевоплощения человека в другое существо. Возникновение идиомы связано с одним из видов притворного поведения развлекательного характера, а именно со скоморошеством – занятием бродячих комедиантов, в сценках которых постоянными персонажами были шут, дурак и простак. Возможно, образ фразеологизма связан также с древнейшим ритуальным действием на Руси – с ряжением, или обрядовым, игровым передеванием с использованием масок и других приёмов изменения внешнего вида» [4, с. 343–345].

Ученики приводят синонимы: *валять дурака*, *валять дурочку*, *ломать дурака*, *бездельничать*, *поясничать* и т.д.

После этого учитель задаёт вопросы, связанные с историей происхождения фразеологизма *Во всю Ивановскую*: «Могла ли быть такая улица – *Ивановская*?», «Какая церковь стоит на Соборной площади Московского Кремля?» (Колокольня Ивана Великого), «Как вы полагаете, с чем тогда связан этот фразеологизм?». Ученики формулируют фразеологическое значение идиомы с учётом информации, полученной посредством наводящих вопросов учителя, а учитель даёт справку из словаря С. В. Максимова «Крылатые слова»: *звонить во всю Ивановскую* – во все колокола Ивана Великого в Московском Кремле и *кричать во всю Ивановскую* – от названия Ивановской площади в Кремле, где в старину оглашались царские указы [5, с. 136].

Ученики называют синонимы: *во всю глотку*; *и в хвост и в гриву*; *что есть духу*; *что есть мочи* и т.д.

Работая с третьим фразеологизмом *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день*, ученики размышляют о наименовании *Юрьев день*, вспоминают дореволюционную историю России, актуализируют в памяти времена средневековой Руси. Учитель задаёт вопросы: «Как жили крестьяне?» (были зависимы от помещиков), «В честь кого праздновался Юрьев день?» (в честь Великомученика Георгия – покровителя земледельцев), «С чем связан Юрьев день?» (с окончанием сельскохозяйственных работ и с переходом

крестьян к другому помещику во времена царствования Ивана Грозного). Далее учитель рассказывает историю фразеологизма, ссылаясь на Толковый словарь Д. Н. Ушакова: «Выражение пришло из времен средневековой Руси, когда право перехода крепостных крестьян от одного помещика к другому осуществлялся осенью, в день памяти святого Георгия-Юрия, 26 ноября старого стиля. «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!» – поговорка, появившаяся с уничтожением этого права при Борисе Годунове [6].

Школьники называют синонимы: *пришла напасть, свалился, как снег на голову, наступило разочарование* и т.д.

На следующем этапе формирования лингвокультурологической компетенции в рамках нашего элективного курса предлагаем использовать сравнительно-сопоставительный анализ семантики фразеологизмов русского, французского, английского языков. Данный анализ предполагается проводить на следующем уроке после изучения лингвокультурологической справки идиом по описанной нами выше методике.

Задание 2. *Сопоставьте значение русских фразеологизмов с именами собственными с аналогами данных идиом в других языках.*

Русские фразеологизмы: *Ваньку валять, Во всю Ивановскую, Вот тебе, (бабушка), и Юрьев день.*

Английские фразеологизмы: *horse around* (дурачиться), *to run hard* (мчаться, действовать, напрягая все силы; не жалеть сил), *to go at it hammer and tongues* (делать с огромным рвением, решимостью, энергией или силой), *to drop on like a cart-load of bricks* (свалиться, как тележка с кирпичами).

Французские фразеологизмы: *Ne rien faire de ses dix doigts*. (вертеть большим пальцем), *faire l'œuf* (сделать яйцо), *faire le Jacques* (сделать Жака), *comme un coup de foudre dans un ciel serein*. (как удар молнии среди ясного неба).

Таблица 1

Таблица с правильными ответами

<i>Ваньку валять</i>	(дурачиться) <i>Ne rien faire de ses dix doigts</i> (вертеть большим пальцем) <i>Faire l'œuf</i> (сделать яйцо) <i>Faire le Jacques</i> (сделать Жака)
<i>Во всю Ивановскую</i>	<i>To run hard</i> (мчаться, действовать, напрягая все силы; не жалеть сил) <i>To go at it hammer and tongues</i> (делать с огромным рвением, решимостью, энергией или силой)
<i>Вот тебе, (бабушка), и Юрьев день</i>	<i>To drop on like a cart-load of bricks</i> (свалиться, как тележка с кирпичами) <i>Comme un coup de foudre dans un ciel serein</i> (как удар молнии среди ясного неба)

После выполнения задания и проверки его учителем, обучающимся предлагается познакомиться с происхождением на первый взгляд непонятных французских идиом *сделать яйцо* и *сделать Жака*.

Выражение *сделать яйцо* (*Faire l'œuf*) относится ко второй половине девятнадцатого века. С тех пор "яйцо" на французском сленге означает «дурак». Это значение встречается также в выражениях "яйцевидное лицо" или "яйцевидная голова". Вероятно, выражение устоялось из-за сходства формы гладкого яйца с головой дурака, лишённого всякого умного выражения [7].

Выражение *сделать Жака* (*Faire le Jacques*) появилось примерно в 1880 году. В то время Жак – одно из имен, обозначающее простодушного, наивного, ничтожного человека. Вполне возможно, что это выражение пришло из-за рубежа, где английская

фраза "играть в Джека" ('to play the Jack'), используемая Шекспиром, означала "шутить или обманывать" [7].

Затем предлагается обсудить разницу в лексическом составе идиом сопоставляемых языков. Во-первых, обращается внимание на лексическую сочетаемость фразеологизмов *во всю Ивановскую*: **кричать/орать во всю Ивановскую, мчаться/чинить/делать что-л. во всю Ивановскую; валять/ломать Ваньку, вертеть пальцем**. Учитель акцентирует внимание учащихся на том, что в данных фразеологизмах используются глаголы разных тематических групп: глаголы движения, говорения, совершения направленного действия, при этом каждая группа глаголов имеет общую сему интенсивности действия (кричать 'издавать *громкие* звуки', орать 'говорить *слишком громко*', мчаться 'передвигаться с *большой* скоростью' [8]). Во-вторых, анализируются разные языковые средства, которые используются для передачи одного и того же значения: значение внезапности реализуется по-разному в составе идиом – через наименование исторического события (Юрьев день) или сравнения с природными явлениями (молния), строительным материалом (тележка с кирпичами).

Далее рассматриваются сходные черты в семантике фразеологизмов: валять Ваньку – дурачиться (в англ.), после чего определяются сложные для толкования, на взгляд учеников, идиомы и их значения, а также уточняется возможность понимания семантики фразеологической единицы при отсутствии культурной и исторической информации о ней (например, *сделать Жака и сделать яйцо*).

Обратимся к ещё одному исследованию в области лингвокультурологии. Т. А. Павлишак, рассматривая особенности художественного произведения как репрезентанта культуры, выделяет жанр новеллы как «наиболее эффективный при обучении лингвокультурологической интерпретации художественного произведения» [9, с. 15].

Работа над новеллой определена тремя этапами: подбор языковой и содержательной информации; толкование, анализ, обсуждение выделенной информации; составление вторичного текста как продукта лингвокультурологической интерпретации [9, с. 20]. Созданная методика обеспечила формирование умений лингвокультурологической интерпретации художественного произведения.

После повторения раздела фразеологии и выполнения заданий на определение семантики идиом, учащимся предлагается написать эссе с целью сформировать навык лингвокультурологической интерпретации идиом с культурными компонентами.

Задание 3. Напишите эссе на тему «Фразеологизмы в моей жизни», которое должно включать 3–4 идиомы с именами собственными.

На занятии учениками формулируются темы, обсуждается структура и объём эссе, а также подбирается языковой материал (в случае выбора иных фразеологизмов с онимами). После составления вторичного текста каждый ученик (по собственному желанию) читает эссе вслух и делится своими размышлениями о культуре, о фразеологии, об ономастике.

Анализ и рассмотрение методов и форм формирования лингвокультурологической компетенции учащихся затрагивает и проблему отбора лингвистического и литературоведческого материала. Разнообразие аргументированных позиций Т. А. Павлишак, Г. А. Кажигалиевой, Л. В. Бутыльской, Л. Н. Манаковой предоставляет широкий выбор для учителя, однако, по нашему мнению, важным элементом при формировании лингвокультурологической компетенции остается вторичная деятельность школьника – создание собственного текста. Чтение, анализ, интерпретация сказок, новелл,

поиск лексико-семантического и лингвокультурологического смыслов пословиц, поговорок, фразеологизмов, онимов, их сравнение в разных языках – всё это есть не цель, а средство для создания текста.

Литература

1. Манакова, Л. Н. Лингвокультурология на уроках русского языка в средней школе : учебно-методическое пособие / Л. М. Манакова. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – 39 с.
2. Бутыльская, Л. В. Лингвокультурологический комментарий как важный компонент занятия по РКИ (из опыта преподавания) / Л. В. Бутыльская // Интерпретация текста : лингвистический, литературоведческий и методический аспект. Материалы X Международной научной конференции (Чита, 24–25 ноября 2017 года). – Чита : Изд-во Забайкальского гос. ун-та, 2017. – С. 234–236.
3. Кажигалиева, Г. А. О сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом комментарии на вузовских занятиях русского языка как неродного / Г. А. Кажигалиева // Культура и образование. – 2014. – № 7. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2259> (дата обращения: 05.01.2022).
4. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – Москва, 1995. – С. 343–345. – URL: https://phrase_dictionary.academic.ru/202/%D0%92%D0%90%D0%9B%D0%AF%D0%A2%D0%AC_%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%AC%D0%9A%D0%A3 (дата обращения: 24.03.2022).
5. Максимов, С. В. Крылатые слова / С. В. Максимов. – Санкт-Петербург, 1899. – 500 с.
6. Толковый словарь Ушакова / Д. Н. Ушаков. 1935–1940. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1098978> (дата обращения: 23.03.2022)
7. Les expressions françaises décortiquées. 2022. – URL: <https://www.expressio.fr/expressions/faire-l-oeuf#:~:text=faire%20l'imb%C3%A9cile%20%3B%20faire%20l'idiot%20%3B%20faire%20le%20zou-ave&text=Cette%20expression%20semble%20dater%20de,d%C3%A9signe%20un%20imb%C3%A9cile%20en%20argot> (дата обращения: 24.03.2022).
8. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
9. Павлишак, Т. А. Лингвокультурологическая интерпретация художественного произведения как компонент профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка : французский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Павлишак – Москва, 2007. – 188 с.
10. Французские фразеологизмы. Les locutions figées (les idiomes). 2009-2015. – URL: http://imadin12.narod.ru/french/les_idiomes.html (дата обращения: 20.03.2022).
11. Смит, Л. П. Фразеология английского языка / В. В. Савельева // Печатный двор. – 1959. – 207 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/smit/text.pdf> (дата обращения: 21.03.2022).
12. Oxford University Press. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – URL: www.oxfordlearnersdictionaries.com (дата обращения : 21.03.2022).
13. Французские идиомы. Idiomes français. – URL: <https://speakasap.com/fr/grammar/idiomy/> (дата обращения : 24.03.2022).

О ФОРМИРОВАНИИ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА

ON THE FORMATION OF THE MEDIA CULTURE OF SCHOOLCHILDREN BASED ON THE ANALYSIS OF THE QUESTIONNAIRE OF 9TH GRADE STUDENTS

А. Е. Левина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
МАОУ «Средняя образовательная школа № 36», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Болотнов

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразование, медиасреда, информационно-медийная языковая личность, анкетирование, малая фокус-группа.

Key words: media culture, media education, media environment, information and media language personality, questionnaire.

Аннотация. В современном мире на фоне развития передовых информационных технологий, популяризации различных развлекательных платформ в медиасреде прослеживается негативное влияние массмедиа на подростков. Наличие различных средств общения в сети Интернет (мессенджеры, социальные сети), стремление к упрощению и сокращению слов в медиасреде приводит к оскудению словарного запаса школьников, отсутствию коммуникативной культуры у обучающихся. Нами было проведено анкетирование и его анализ в МАОУ СОШ № 36 г. Томска на выявление уровня коммуникативной культуры в малой фокус-группе.

В современной социальной среде сложно переоценить значимость передовых информационных технологий, вошедших в жизнь общества и закрепившихся в нем. Влияние сегодняшних информационных технологий на человека многосторонне. Так, с одной стороны, благодаря современным информационным технологиям обществу стало проще добывать, использовать и передавать необходимую информацию, а с другой стороны, большое количество новых массмедиа влияют пагубно на культуру человека и его картину мира.

Больше всего влиянию со стороны современных массмедиа подвержены подростки, проводящие значительное время в социальных сетях. Молодое поколение быстро вовлекается в цифровую реальность, впитывая в себя всевозможную информацию без разбора, что зачастую приводит к отрицательному воздействию информационной среды на культуру подростков. Помимо этого, сегодня в СМИ представлено немалое количество личностей, которые пренебрегают правилами и нормами общения, используя в своей речи ненормативную лексику и другие средства, негативно влияющие на подростков, их коммуникативную культуру.

Доктор филологических наук Е. И. Горошко так пишет о коммуникации в сети Интернет: «Пределное упрощение коммуникации в Интернете ведет к упрощению языковой, а затем физической (реальной) личности, вызывая необратимые изменения в психике. Визуализация коммуникации приводит к снижению способности вербаль-

ного выражения и восприятия, что сказывается на общении различных возрастных поколений, снижая его эффективность и взаимопонимание в целом, например, между разными поколениями...» [2, электронный ресурс].

Зеленина Е. В. и Порецкая Т. Ю. в своей работе отмечают, что современные массмедиа дают большую свободу для самореализации подрастающего поколения в различных сферах. Однако, «с одной стороны, увеличиваются возможности молодежи в саморазвитии, а с другой, изменяются традиционные системы культурных норм и ценностей, условия и типы межличностной коммуникации» [3, электронный ресурс].

Эксперты, изучающие медиакультуру, говорят о быстром росте источников информации и агрессивности медиасреды, которая, в свою очередь, воздействует на психику подрастающего поколения, что приводит к разрушительным последствиям для сознания подростков.

Бондаренко Е. А. отмечает: «Реклама, средства массовой информации, Интернет, современная кинопродукция – все это активно формирует ценности, стереотипы поведения и установки молодых людей, воздействует на основы их мировоззрения и идентичности». Также автор подчеркивает, что безрассудно думать об ограничении подростков от сети Интернет, различных массмедиа в современных реалиях: «невозможно ограничить доступ подростка к той информации, которая находится в свободном обращении» [1, электронный ресурс].

В настоящее время существует множество определений медиакультуры. По мнению Н. Б. Кирилловой, «медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности» [4, с. 2].

В словаре Федорова А. В. представлено следующее определение медиакультуры: «Медиакультура – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа» [5, с. 26].

В вопросе о том, как же сделать так, чтобы подростки умели разбираться в поступающей к ним информации с разных массмедиа, смогли научиться жить в медиасреде и освоить медиакультуру, не последняя роль принадлежит школе и учителям русского языка, в частности. Необходимо, чтобы педагог был компетентен в вопросах медиакультуры и медиаобразования, поскольку ему необходимо стать посредником между обучающимися и медиасредой.

Согласно ФГОС, молодому поколению необходимо научиться не только четко формулировать и выражать свои мысли, воспринимать, обрабатывать и использовать информацию для дальнейшей деятельности в обществе, важно еще и то, насколько качественно происходит обмен информацией, так как от этого зависит ее результативность. Изучая и сталкиваясь с различными сведениями в сети Интернет, подросток испытывает сложность. Чтобы помочь молодежи адаптироваться в непрекращающемся и постоянно обновляющемся потоке информации, необходимо создать условия, при которых учащиеся смогут познакомиться с медиасредой изнутри, т.е. понять, как данная система устроена, как она функционирует. Необходимо научить детей работать с медиаинформацией, анализировать тексты разных массмедиа (видео, аудио, блог и т.д.).

В качестве гипотезы исследования нами выдвигалось предположение о том, что современные подростки умеют работать с информацией в цифровом пространстве и владеют медиакультурой на базовом уровне.

Целью проведенного нами анкетирования было выявление уровня сформированности медиакультуры у обучающихся 9-го класса средней общеобразовательной школы.

Анкетирование проводилось в малой фокус-группе (13 человек), реципиентами стали обучающиеся 9-го класса МАОУ СОШ № 36 г. Томска, возраст которых составил 14–15 лет.

Для анкетирования были разработаны следующие вопросы.

1. Укажите, как часто Вы участвуете в общении в Интернете? Почему?
2. Подчеркните, с какой целью Вы участвуете в медиаобщении (развлечение, образование (учеба), новости, повседневное общение, другое). Укажите, что это дает Вам.
3. В качестве кого Вы общаетесь в Интернете: (блогер/наблюдатель/писатель/комментатор)?
4. Используете ли вы коммуникативные роли для достижения цели в медиаобщении?
5. Какие роли вы используете в медиасреде?
6. Какие языковые особенности вы используете в медиаобщении (разговорная лексика, книжная, жаргонная, другое).
7. Укажите, каким публичным медийным популярным личностям вы отдаете предпочтение? Почему?
8. Укажите, что Вас привлекает в них?
9. Каким медижанрам вы отдаете предпочтение (блог, комментарий, заметка, письмо, другое).

При анализе результатов анкетирования в малой фокус-группе было отмечено:

1. Все участники анкетирования ведут активную социальную жизнь в различных массмедиа, следят за медийными личностями, которые им интересны. 11 из 13 реципиентов отметили в качестве своей цели участие в медиакоммуникации для повседневного общения / развлечения, 2 человека из 13 участников используют медиаобщение исключительно с целью образования.

2. В медиасреде участники анкетирования используют коммуникативные роли и проявляют себя следующим образом: наблюдатель (9 человек из 13), как блогер / писатель (1 человек из 13), в качестве комментатора (3 участника из 13).

3. На вопрос о том, какие языковые особенности используются в медиаобщении, все участники отметили употребление разговорной / сниженной лексики и молодежного сленга.

4. Что же касается медийных популярных личностей, то преобладающее количество (7 из 13) участников малой фокус-группы выбрало тиктокеров, дополнив свой вариант следующими аргументами: «они рубят бабки», «смешные видосы», «красиво поют / танцуют», «просто люблю позависать в Тик-токе и посмотреть комиков». Следом за тиктокерами идут блогеры ютуб-каналов, их выбрало 4 человека из 13 участников: «просто интересно», «крутые подкасты», «нравятся стримы». Замыкает круг интересов относительно языковых популярных личностей среди учащихся 9-го класса социальная сеть (2 человека из 13) с пояснением: «они крутые».

5. Все участники отметили, что интерес с их стороны к языковым личностям заключается в том, что они «крутые», «умеют делать деньги», «их знают все, я тоже знаю и слежу за ними».

Таким образом, мы определили, что все участники малой фокус-группы достаточно много времени проводят на различных развлекательных платформах сети Интернет. При анализе вопросов, касающихся медийных личностей, мы отметили ценностные ориентиры молодого поколения, которые меняются в сторону материальных благ. Так в медийных личностях они ценят популярность, стремление к успеху, умение зарабатывать деньги. Однако сами участники анкетирования не стремятся становиться медийными личностями, ценят конфиденциальность, а если и выражают свою точку зрения в медиаобщении, то очень аккуратно. Исходя из этого, можно сделать вывод, что гипотеза нашего исследования частично подтвердилась. Все участники пользуются современными массмедиа, принимают активное участие в медиаобщении, однако влияние виртуальной реальности, наблюдение за языковыми популярными личностями демонстрирует свое негативное влияние на коммуникативную культуру подрастающего поколения, приоритетом которой является просторечная и сниженная лексика, а также преобладание молодежного сленга.

Литература

1. Бондаренко, Е. А. Медиакультура как новая парадигма развития личности в современном образовании / Е. А. Бондаренко. – URL: https://vio.uchim.info/Vio_122/cd_site/articles/art_4_6.htm (дата обращения: 11.04.2022).
2. Горошко, Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е. И. Горошко. – URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=76> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Зеленина, Е. В. Медиакультура молодежных интернет-сообществ / Е. В. Зеленина, Т. Ю. Порецкая. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediakultura-molodezhnyh-internet-soobschestv> (дата обращения: 11.04.2022).
4. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. — Москва, 2005. – 260 с.
5. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – URL: <https://ifap.ru/library/book546.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).

**ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СБОРНИКЕ
«РОМАНТИЧЕСКИЕ ЦВЕТЫ» Н. С. ГУМИЛЕВА**

PRECEDENT PHENOMENA IN THE COLLECTION «ROMANTIC FLOWERS»
BY N. S. GUMILEV

В. В. Мехович

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентные тексты, прецедентные имена, прецедентные ситуации...

Key words: precedent phenomena, precedent texts, precedent names, precedent situations...

Аннотация. В статье рассматриваются прецедентные феномены в поэзии Н. С. Гумилёва. На материале сборника «Романтические цветы» выявлены прецедентные имена, прецедентные ситуации. Установлено, что прецедентные имена связаны с мифологическими, христианскими и историческими сюжетами.

Поэтический текст, являясь продуктом и фактом культуры, «включает в себя три пространства – культурное, языковое и эстетическое» [1, с. 43]. В создании культурного пространства поэтического текста большую роль играют прецедентные феномены (далее – ПФ), среди которых выделяют прецедентные имена, прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации [о ПФ см.: 2; 3]. Основным для определения ПФ является понятие *прецедентные тексты*, под которыми понимают тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216].

Целью работы является анализ прецедентных феноменов в поэтическом сборнике «Романтические цветы» (1908) Н. С. Гумилёва. Нами рассмотрено 39 прецедентных имен и 4 прецедентные ситуации. В сборнике – 46 стихотворений, в 8 из которых прецедентные имена содержатся в названиях: «Оссиан», «Умный Дьявол», «Сада-Якко», «Влюбленная в дьявола», «Орел Синдбада», «Помпей у пиратов», «Манлий», «Каракалла». Все прецедентные феномены сборника можно разделить на несколько тематических групп: античные мотивы (древнегреческие и древнеримские мотивы), кельтские мотивы, христианские мотивы и японские мотивы.

Прецедентные феномены, источники которых находятся в античных мифах и исторических сюжетах, встречаются в стихотворениях «Смерть», «В небесах», «Помпей у пиратов», «Основатели», «Манлий», «Каракалла», «Морепоплаватель Павзаний». Исследователи творчества Гумилёва отмечают склонность поэта к античной тематике [5, с. 209]. В группе с античной тематикой нами выявлено 15 прецедентных имен и 3 прецедентные ситуации.

В стихотворении «Смерть» лирический герой сравнивает взгляд своей возлюбленной со взглядом Астреи: *«Как у вечно-жаждущей Астреи, / Взоры были дивно глубоки»*. Астрея в греческой мифологии – дочь Зевса и Фемиды, богиня справедливости [7, с. 45]. В стихотворении «В небесах» используется оним Медведица: *«И бежала Медведица-ночь. / Догони ее, князь, догони»*. Здесь представлена прецедентная ситуация, отсылающая читателя к греческому мифу, в котором Зевс вознес на небо нимфу Каллисто, превращенную Герой в медведицу: *«И бежала Медведица-ночь. / Догони ее, князь, догони»*. В стихотворении «Помпей у пиратов» отражён реальный исторический факт, который может рассматриваться как прецедентная ситуация. Пиратство наносило большой урон Римской империи. Особенно острой ситуация стала к 60 годом до н.э., когда пираты осели на острове Сицилия, совершая набеги на побережье Италии. В Сенате был предложен проект для разрешения этой ситуации, создание антипиратских экспедиций, возглавить экспедицию было получено полководцу Гвинею Помпею. Разгром пиратов у берегов Италии был первым крупным успехом в политической карьере Помпея [8]. Прецедентное имя полководца в стихотворении упоминается два раза: *«И вполголоса требуют казни, / Головы молодого Помпея <...> Слышен зов. Это голос Помпея»*.

Также в сборнике есть еще одно стихотворение, в основу которого положена историческая легенда. В нём представлена прецедентная ситуация – разговор Ромула и Рема о том, каким будет новый город: *«Ромул сказал: «Здесь будет город». «Город как солнце» – ответил Рем»* («Основатели»). Это стихотворение отсылает нас к легенде о том, как Ромул и Рем, дети, вскормленные волчицей, выбирали территорию для основания нового города. Легенда гласит, что Ромул выбрал для возведения города Палатинский холм, а Рем настаивал на том, что лучше город строить на Авентийском холме. В итоге братья не смогли договориться, и Ромул убил Рема [7, с. 154]. Имена основателей города в стихотворении встречаются 4 раза.

Стихотворение «Манлий» начинается с прецедентной ситуации, со сцены казни: *«Манлий сброшен»*. Манлий – это реально существовавшая личность, защитник Капитолия. Во время захвата Рима галлами выступил в защиту плебеев от долгового рабства. В 384 году до н.э. осужден патрициями и сброшен с Тарпейской скалы [7, с. 113]. Тарпейская скала – это тоже реально существовавший географический объект, ныне обрушившийся. Это отвесная скала в Древнем Риме, находящаяся на западной стороне Капитолийского холма. С этой скалы сбрасывали осуждённых на смерть преступников, совершивших предательство, инцест или побег. По легенде название утёса происходит от имени Луция Тарпея, которого сбросили оттуда за выступление против царя Ромула: *«Власть всё та же, что была, / И навеки нерушима, / Как Тарпейская скала»*. В стихотворении мы видим еще одно имя великого человека в истории. Это Марий – римский полководец, который избирался консулом семь раз. А годы его консульства были переломными для Римской Империи [7, с. 113–114]. Автор использует два прецедентных имени, чтобы показать смену исторических эпох, которые нередко происходят жестоко и кроваво: *«Возникает хмурый Марий / С окровавленным мечом?»*.

В стихотворении «Каракалла» автор изображает образ императора Марка Аврелия Севера Антонина. Каракала – это прозвище императора, данное ему из-за ношения кельтского плаща. Император был самовлюбленный, считал себя живым воплощением Александра Македонского, это был «человек жестокий и развратный; он убил своего брата Гету, чтобы одному наследовать отцу» [7, с. 93]. По его указу во многих городах были установлены памятники Македонскому и самому себе. В его правлении было

много великих дел: например, строительство терм (бань), которые по масштабу строения не уступают Колизею, император даровал римское гражданство всем свободным поданным, но в основном он запомнился своей жесткостью: «*О, каким бы стал ты властелином, / Если б не был ты самим собой!*». Автор пишет о величии Каракаллы, используя прецедентные имена других великих деятелей Рима: Юлия Цезаря, Августа и Помпея: «*Образы властительные Рима, / Юлий, Цезарь, Август и Помпей, – / Это тень, бледна и еле зрима, / Перед тихой тайною твоей*». Строки «*Ты бы мог <...> Бросить пламя в храм Иерусалима, / Укротить бунтующих парфян*» отсылают читателя к прецедентной ситуации – к парфянскому походу Каракаллы, который привел к разгрому римской армии и падению правящей династии Аршакидов в Парфии [8]. Далее в тексте можно выделить еще одну прецедентную ситуацию – ожидание супруги в спальне. Супругой императора была Публия Фульвия Плавцилла, дочь римского государственного деятеля Гая Фульвия Плавцила [там же]. Женится Каракалла по воле отца и жену ненавидел, об этой нелюбви, страхе и пишет поэт в строках: «*В темной спальне ждет императрица, / Ждет, дрожа, того, кто не придет*». Ещё одно стихотворение сборника, в котором упоминаются античные прецедентные имена, – «Море-плаватель Павзаний». Павзаний – древнегреческий писатель, географ и путешественник II века, автор античного путеводителя «Описание Эллады» [8]. Путешественник приплывает в Рим во время жестокого правления Каракаллы: «*Это было в дни безумных / Извращений Каракаллы*». Еще в стихотворении упоминается Венера – римская богиня весны и красоты: «*И изящные гетеры / Поднимали в честь Венеры / Точно мраморные пальцы*».

Прецедентные феномены, источником которых послужили христианские тексты, встречаются в стихотворениях: «Баллада», «За гробом», «Рассвет», «Умный дьявол», «Маскарад», «Пещера сна», «Влюбленная в дьявола». Всего в сборнике содержится 14 прецедентных феноменов, связанных с христианскими мотивами: 13 прецедентных имен и 1 прецедентная ситуация. Самое частотное имя – это имя Люцифера, оно употребляется 7 раз. Лексема *Дьявол* встречается 2 раза. В христианстве так называют злого духа, противостоящего Богу. Люцифер дарит шесть коней лирическому герою стихотворения «Баллада»: «*Люцифер подарил мне шестого коня – / И Отчаянье было названье ему*». В стихотворении «Умный дьявол» он поёт песню о моряке, который увидел свою любовь и утонул. Прецедентное имя *Люцифер* используется автором и в стихотворении «Пещера сна». В тексте встречается 3 словоупотребления данного имени. В стихотворении «Влюблённая в дьявола» лирическая героиня испытывает сильные чувства к Люциферу. С. Л. Слободнюк пишет, что для балладной поэзии «дьявол был привычным, давно знакомым героем» [6, с. 152]. Исследователь отмечает в сборнике «Романтические цветы» эволюцию фигуры, олицетворяющей зло: «Обитатель преисподней становится «старым другом»» [там же]. Также в стихотворении «Пещера сна» присутствует образ Вечного жида. Данное прецедентное имя отсылает нас к христианскому персонажу, обречённому по библейскому преданию скитаться до Второго пришествия Христа.

Прецедентные имена, связанные с кельтской мифологией, содержатся в стихотворениях «Оссиан» и «Пещера сна». Оссиан – это кельтский бард III века. В стихотворении описываются герои саг Кухулин («*Зеленого Эрина воин, Кухулин могучий*») и Фингал («*Героя героев, владыку пустыни*»). Кухулин падает от меча короля океана – Сварана. Лирический герой представляет гром в виде битвы героев кельтского эпоса. Прецедентное имя *Фея Маб* – повитуха фей, содержится в стихотворении «Пещера сна».

Прецедентное имя известной японской танцовщицы Сада-Якко использовано в названии стихотворения «Японской артистке Садо-Якко». В японской группе прецедентных феноменов используется всего одно имя.

Таким образом, прецедентные имена и прецедентные ситуации, содержащиеся в сборнике «Романтические цветы», отражают многогранные интересы автора – его обращение к библейским историям, к античным мотивам, кельтским легендам и японским источникам. Всё это отражает мироощущение поэта, характеризует его как языковую и поэтическую личность, представителя мировой культуры.

Литература

1. Казарин, Ю. В. Поэтический текст как система : монография / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 260 с.
2. Красных, В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестн. Московского ун-та. Сер. : Филология. – 1997. – Вып. 2. – С. 5–12.
3. Красных, В. В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей ; ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : Филология, 1997. – Вып. 2. – С. 5–12.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 261 с.
5. Шошин, В. А. Н. Гумилёв и Н. Тихонов (Фрагменты книги «Повесть о двух гусарах») / В. А. Шошин // Н. Гумилёв. Исследования и материалы. Библиография. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – С. 201–235.
6. Слободнюк, С. Л. Николай Гумилёв : модель мира (К вопросу о поэтике образа) / С. Л. Слободнюк // Н. Гумилёв. Исследования и материалы. Библиография. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – С. 143–164.
7. Корш, М. Краткий словарь мифологии и древностей / М. Корш. – Санкт-Петербург : Калуга : Золотая аллея, 1993. – 208 с.
8. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона / Ф. А. Брокгауз. – Москва : Tbilisi State University, 2013. – UPL:<https://slovaronline.com/tags/%D0%A1%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8> (дата обращения: 18.04.2022).

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ
КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ Д. РОУЛИНГ
О ГАРРИ ПОТТЕРЕ)**

STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF OCCASIONALISM AS ONE
OF THE METHOD OF LINGUISTIC COMPETENCE FORMING
(ON THE NOVELS OF J.ROWLING ABOUT HARRY POTTER)

М. С. Мухин

ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент А. С. Савенко

Ключевые слова: окказионализм, типология окказиональной лексики, Джоан Роулинг, «Гарри Поттер», анализ, структурно-семантический анализ.

Key words: occasionalism, typology of occasional vocabulary, Joanne Rowling, «Harry Potter», analysis, structural-semantic analysis.

Аннотация. В статье рассматривается структурно-семантический анализ окказиональной лексики как эффективный способ формирования и развития лингвистической компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы на материале романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» и «Гарри Поттер и Принц-полукровка». Представлена процедура анализа лексических, грамматических и семантических индивидуально-авторских слов с учётом их структуры и значения.

Активное изменение общественных и экономических отношений располагает к изменению, в первую очередь, образовательной системы. Это привело к тому, что в роли универсального социального и личностного стандарта, как итог образовательной деятельности, на данный момент выступают компетенции и компетентности обучающихся.

В центре внимания нашей статьи – лингвистическая компетенция, которая в концепции Н. Хомского означает способность понимать и воссоздавать огромное число верных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [1, с. 72]. По мнению А. Н. Щукина, лингвистическая компетенция – это владение обширной системой знаний об изучаемом языке на разных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом [2, с. 108]. Обучающийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может использовать эту систему на практике.

Одним из способов формирования лингвистической компетенции у обучающихся является овладение методикой структурно-семантического анализа авторских слов на занятиях по русскому языку. Структурно-семантический анализ окказиональной лексики, используемой в художественной литературе, – комплексное явление, включающее в себя большое количество аспектов. Такое исследование предполагает гармоничный синтез формального и семиологического подхода к исследуемому материалу. Для рассмотрения авторских слов в художественных текстах необходимо обладать

навыками словообразовательного, контекстуального, стилистического видов анализа, а также владеть знаниями затекстовой информации.

Н. Г. Бабенко в своём учебном пособии «Окказионализмы в художественном тексте. Структурно-семантический анализ» [3, с. 19] предлагает анализировать индивидуально-авторские слова в зависимости от их вида: лексические, семантические, грамматические и окказиональные сочетания слов.

Для анализа лексических авторских новообразований необходимо придерживаться следующих принципов:

А. Любой лексический окказионализм следует анализировать, опираясь на подробный словообразовательный анализ:

- нахождение узуальной основы лексемы;
- выявление способа словообразования исследуемого окказионального слова;
- выстраивание деривационной модели, благодаря которой получилось авторское слово;
- нахождение деривата-аналога;
- установление степени окказиональности изучаемого слова.

В. После словообразовательного анализа необходимо приступить к анализу семантическому:

- анализ мотивирующего слова в словарях для того, чтобы выявить семы, перешедшие в значение окказионализма;
- поиск общих сем, появившихся благодаря синтезу узуальной основы и деривата;
- характеристика авторского слова в аспекте выраженности и скрытности его семантики;
- выстраивание лексического значения окказионального слова;
- описание функциональной значимости авторского новообразования в художественном тексте.

Н. Г. Бабенко рекомендует следовать этим этапам по порядку для получения и закрепления навыков структурно-семантического анализа. Истолкование авторского слова возможно при помощи подбора синонима или синонимического ряда, семантического очерка (для окказиональных слов со сложной структурой и запутанной семантикой) или описательного оборота.

Представим поэтапно структурно-семантический анализ окказионализмов, отобранных приёмом сплошной выборки из цикла романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер: философский камень» и «Гарри Поттер и Принц-полукровка». Например, лексический окказионализм **гасилка**. *Контекст:* Дамблдор засунул свою зажигалку – точнее, гасилку – обратно во внутренний карман мантии и двинулся к дому номер четыре.

Окказионализм **гасилка** образован по продуктивной словообразовательной модели русского языка: от производящей основы глагола *гасить* с помощью присоединения суффикса -К-, при этом образование слова сопровождается морфонологическим явлением интерфиксации (используется интерфикс -Л-). Слово образовано по аналогии со словами *коптелка*, *зажигалка*, *поливалка* и др. и имеет словообразовательное значение 'устройство, выполняющее определённое действие'. По результатам проведённого лингвистического эксперимента, внутренняя форма окказионализма оценивается носителями языка как ясная, понятная, прозрачная с учётом предложенного для анализа контекста.

В слове Д. Н. Ушакова слово *гасить* имеет несколько значений: «не давать чему-нибудь больше гореть» и «прекращать действие чего-либо, ликвидировать, лишать значения, силы что-нибудь». Семы, перешедшие в окказионализм, – «прекращать действие чего-либо», «остановка горения какого-либо предмета». Исходя из контекста романа Дж. Роулинг, семантика новообразования выражена эксплицитно, лексическое значение окказионализма «гасилка» – прибор для тушения света, похожий на серебряную зажигалку.

Для анализа семантических окказионализмов необходимо исходить из их специфики как продуктов семантической деривации и придерживаться следующих принципов:

а) идентификацию семантического новообразования нужно начинать с анализа существенных семантических признаков (интенционала) и несущественных семантических признаков (импликационала) мотивирующего узуального слова;

б) нахождение новых присоединенных семантических приращений, благодаря которым и появилось окказиональное слово, возможно в ходе анализа контекста (на разных уровнях), обуславливающего приращения смысла или содержания этих сем;

с) в семантических окказионализмах возможна полная нейтрализация, исчезновение интенциональных сем, при этом импликационные семы могут превращаться в ядерные компоненты лексического значения авторского слова.

Например, семантический окказионализм **галлеон**. *Контекст*: Хагрид помогал Гарри бросать монеты в сумку. – Золотые – это галлеоны, – пояснил он. Словарная дефиниция «галлеон» обозначает большое многопалубное парусное судно XVI–XVIII веков, использовавшееся как военное и торговое. Наибольшую известность галеоны получили в качестве судов, перевозящих испанские сокровища и в сражении Непобедимой армады, произошедшем в 1588 году. Таким образом, мы можем увидеть, как импликациональные семы «золото», «сокровище», «денежные ценности» стали ядерными в значении окказионализма. Именно это значения нам удалось сформулировать только при помощи привлечения историко-культурологического контекста. Итоговая семантика слова в произведении **галлеон** – самая крупная денежная единица (монета) волшебников Великобритании, отчеканенная из золота.

Алгоритм анализа грамматических новообразований может иметь следующую структуру:

- подробное рассмотрение необычной природы грамматической словоформы, установление её грамматической ненормированности, поиск причин отсутствия такой формы в узусе;
- поиск словарного определения соответствующей узуальной лексемы и сравнение значения этого определения со значением получившегося окказионализма;
- изучение контекста, выражающего значение индивидуально-авторского слова, например, сюда можно отнести любую часть текста, в которой присутствует окказионализм – словосочетание, предложение, абзац, глава, целое произведение или несколько произведений автора;
- анализ данных, содержащихся за текстом, составляет суть четвертого этапа: изучение личной и творческой жизни автора, исторического и культурного контекста в полной мере обеспечивают формирование исследовательской пресупозиции, благодаря которой исследователь окказионализма сможет верно истолковать его значение;
- объективная семантическая интерпретация окказионализма, основанная на предыдущих шагах.

Например, грамматический окказионализм *знаменитее*. *Контекст*: – Потому ты и стал ещё знаменитее.

Данное прилагательное в произведении используется в форме сравнительной степени, которую по литературной норме русского языка прилагательное *знаменитый* образовывать не может, т.к. не все качественные прилагательные могут иметь формы степени сравнения. Словарное значение узувальной единицы «знаменитый» никак не отличается от авторского новообразования. Благодаря контексту слова, приведенному выше, мы можем корректно интерпретировать значение окказионализма *знаменитее* – стать более популярным, известным по сравнению с кем-то.

Для анализа окказиональных сочетаний слов нет индивидуального поэтапного алгоритма, поскольку такой вид окказионализмов не является продуктом нарушения синтаксической сочетаемости. Окказиональные сочетания рождаются в синтезе несоединимых узувальных значений. Именно по этой причине анализ этого вида не отличается от алгоритма анализа семантических окказионализмов.

Такая подробная структура анализа прекрасно работает в аспекте получения высшего образования, однако для обучающихся общей образовательной школы она может показаться достаточно запутанным и трудоёмким процессом (со многими терминами школьники не знакомы). По этой причине, по нашему мнению, определенные этапы структурно-семантического анализа, предлагаемые Н. Г. Бабенко, стоит упростить и сократить для лучшего понимания и, следовательно, более устойчивого закрепления этих навыков у школьников (например, анализ грамматических новообразований). Алгоритм будет состоять из подобной же схемы: 1) определить вид окказионализма; 2) исходя из вида новообразования, следовать этапам анализа для получения результата.

Использование структурно-семантического анализа на занятиях по русскому языку способствует развитию и формированию лингвистической компетенции, поскольку для этого вида деятельности необходимо применять обширные языковые знания, например, понимание словообразовательного процесса, поиск контекста и его аргументированная интерпретация в аспекте пространства художественного текста, умение корректно выявлять семантическую составляющую лексем, работать со словарями, а также эффективно использовать инструментарий стилистического анализа текста.

Литература

1. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский – Москва : Издательство МГУ, 1978. – 125 с.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бабенко, Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие / Н. Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 84 с.

**ТИПОВЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО
ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАДИСКУРСА
Н. ДРОЗДОВА, М. КРОНГАУЗА, Ю. СЕНКЕВИЧА)**

TYPICAL AND INDIVIDUAL FEATURES OF SPEECH BEHAVIOR OF SCIENTISTS
(ON THE MATERIAL OF THE MEDIA DISCOURSE OF N. DROZDOV,
M. KRONGAUZ, YU. SENKEVICH)

И. Ю. Пешикчева

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. С. Болотнова

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лексикон.

Key words: speech portrait, linguistic personality, lexicon.

Аннотация. Статья посвящена сравнительному описанию медиадискурса известных ученых Николая Дроздова, Максима Кронгауза, Юрия Сенкевича. Описаны особенности лексикона и речевой манеры на материале интервью, выпусков телепередачи «Клуб путешественников», «В мире животных» и подкаста.

Для выявления типовых и индивидуальных особенностей речевого поведения ученых нами были выбраны специалисты разных областей знания: Николай Дроздов, Максим Кронгауз и Юрий Секевич. Все они используют площадку средств массовой информации для популяризации науки, но имеют разную аудиторию. Николай Дроздов вёл научно-популярную телепередачу «В мире животных», когда так полюбился зрителям, но как публичная языковая личность он остаётся актуальным и по сей день: активно снимается в рекламе, даёт интервью, пробует новые форматы, озвучивает мультфильмы, т.е. имеет большое влияние на аудиторию.

Максим Кронгауз — лингвист, преподаватель. Контент, который он создаёт, направлен на более узкую аудиторию: это студенты, пользователи Интернета, слушающие подкасты. Учёный известен в узких кругах, но имеет определённый авторитет и влияние на массовую аудиторию.

Юрий Александрович Сенкевич являлся ведущим телепередачи «Клуб путешественников», целью которой было рассказать о разных удивительных странах нашей планеты, он пытался донести до зрителей важные мысли: «думается, что то, на чём мы стоим, это познавательность, это разнообразие, это интересность, вот здесь мы должны как-то совершенствоваться» [1]. Молодому поколению он совсем не известен, но его манера говорить так запомнилась, что до сих пор многие телезрители вспоминают этого телеведущего, отмечают его мастерство.

Таким образом, это ученые, по-разному проявляющие себя в медиасреде и имеющие различный охват аудитории. Возможно, причина различий связана с особенностями, характеризующими их речь.

Взятые для анализа публичные языковые личности пробуют себя в разных жанрах. Для Николая Дроздова и Юрия Сенкевича характерны жанр интервью и формат

авторской телевизионной передачи. Вместе с тем благодаря развитию средств массовой информации и социальных сетей Николай Дроздов пробует себя и в новых жанрах, участвуя, например, в рекламных роликах, вайнах (коротких роликах, кратко рассказывающих какую-либо историю). Медиадискурс Максима Кронгауза представлен в жанрах подкаста, лекции и интервью.

Важной особенностью медиадискурса ученых является и то, что в телепередачах, интервью они постоянно находятся в диалоге со своими гостями и зрителем, слушателем, собеседником, как будто приглашая присоединиться к беседе. Сравним фрагменты одного из выпусков телепередачи «Клуб путешественников» и подкаста с Максимом Кронгаузом: «Вероятно, вы узнали только что прошедшие перед вами кадры. Вы, может быть, узнали и страну» [2] (цитата из телепередачи «Клуб путешественников»); «Вот видите, я загудел немножко» [3] (цитата из «Kujі Podcast»). В речи Николая Дроздова это подтверждается тем, что в своей передаче ученый часто использует глаголы повелительного наклонения для того, чтобы обратить внимание телезрителя на происходящее на экране: «*посмотрите*», «*обратите внимание*» [4].

Но манера говорить, подача материала у рассматриваемых языковых личностей отличается. Обратимся к примерам. Николай Дроздов: «*Между ветвями висит огромное колесо плотной паутины, а в центре её – крупный и длинноногий паук нефила. На листе сидят большие чёрные тараканы и ярко-зелёные кузнечики. Переворачивая валежник – несколько длинных, до пятнадцати сантиметров, сколопендр скрываются в подстилке. Под другим сдвинутым бревном оказывается целая компания коричневых скорпионов с толстыми клешнями. На тонких ветвях среди листьев прячутся ярко-зелёные квакши*» [5]. Когда он говорит, создаётся впечатление, что мы притаились в засаде и реально наблюдаем за дикими животными. Наглядность создается благодаря использованию эпитетов, метафор, олицетворения, употреблению глаголов настоящего времени.

Речь Юрия Сенкевича также богата изобразительно-выразительными средствами. В медиадискурсе ведущего часто использовались эпитеты («*гигантские айсберги, обточенные острова*» [6]), сравнения («*трава твердая, как проволока, и сочная, как апельсин*» [7]; «*горячий песок осыпается по склонам, как будто льётся сухая вода*» [8], метафоры («*животные выглядят довольно странно, такие корабли пустыни, выброшенные на рифы*» [3]), фразеологизмы («*тираны обглаживают его в мгновение ока*») [2].

Речь Максима Кронгауза более сдержанная, она ближе к научному стилю: «*В интернет-эпоху встал принципиальный вопрос: либо ты пишешь, но делаешь ошибки (подавляющее большинство даже грамотных людей все-таки ошибаются, потому что не перепроверяют написанное), либо ты продолжаешь стыдиться, но ничего не пишешь. И тут оказалось, что коммуникация важнее языка. Люди общаются с тем уровнем грамотности, который у них есть*» [9]. Интересно, что речь Николая Дроздова и Юрия Сенкевича более наполнена изобразительно-выразительными средствами, чем речь лингвиста – человека, очень хорошо владеющего языком, Максима Кронгауза.

Рассмотрим лексические особенности речи Николая Дроздова, Юрия Сенкевича и Максима Кронгауза. Стоит отметить, что лексикон каждого из рассматриваемых ученых очень широк и разнообразен.

Одна из главных лексических групп в словарном запасе ученых – это слова, связанные с профессиональной деятельностью. Так, в речи Николая Дроздова встречаются биологические термины, которые он объясняет. Например, «*герпетолог – специалист по пресмыкающимся*» [10]; «*герпетофауна*» (термин герпетофауна используется

в двух смыслах: в узком смысле оно относится только к фауне рептилий (греч. herpeton – пресмыкающееся), в широком – к фауне рептилий и амфибий)» [11].

В медиадискурсе Максима Кронгауза чаще всего встречаются слова, относящиеся к русскому языку и его развитию. К таким словам относятся: *коммуникативное в языке, культивирование, кодифицированы, языковая компрессия, экспансия*. Так как медицина не является темой телепередачи, которую вел Юрий Сенкевич, медицинской лексики в его речи не так много. Однажды, рассказывая о своей работе в медицине, он популярно объяснил один медицинский термин: *«Есть такой термин «сердце активного бездельника» – это человек, творчески работающий активно, но мало работающий физически»* [6]. Чаще можно встретить географические термины и понятия. Он приводил, например, сразу несколько названий континента Антарктида, включая образные метафорические перифразы: *«материк, где никто не родился, но очень многие умерли; мужской континент, белый магнит, ледовый континент»* [6].

Наряду с профессиональной в речи ученых встречается и разговорная лексика. Например, в лексиконе Николая Дроздова имеются устойчивые выражения (поговорки): *«Кто о чём, а вишвый всё о бане»*. Помимо этого иногда встречаются просторечные слова. Например: *«позорище», «совсем хряпнулся»* [10]. В интервью с Максимом Кронгаузом мы иногда используем и жаргонизмы: *«Это вы сейчас, как сказать, гоните»* [3]. Это объясняется желанием ученого быть ближе аудитории, быть понятным.

Но у каждой языковой личности есть отличающие её особенности. В лексиконе Николая Николаевича Дроздова можно выделить группу терминов из профессиональной сферы портных: *«в ёлочку», «строчка», «втачать»* [10]. В интервью он признаётся: *«Я портной седьмого разряда»*. В его речи много оценочных слов, характеризующих животных. Например: *«Какая лапочка, ну надо же!»; «Малюсенька»; «Мой хороший»; «Посмотрите на жабу. Ну, какие потрясающие глаза! Не у каждой красавицы есть такие»* [12]. Это свидетельствует о том, что телеведущий и учёный с любовью относится к животным и к своей работе. Иногда встречаются высказывания на иностранном языке: *«no comments»* [10].

В сферу интересов Максима Кронгауза входит изучение русского языка в медиапространстве, поэтому значительную часть его словарного запаса составляют слова, используемые в сети Интернет, такие, как: *селфи, тролли*. Пользователей сети Интернет Максим Кронгауз называет следующим образом: *«обитатели интернета», «жители интернета», «сетенавты», «сетяне»* [13]. В речи учёного-медика Юрия Сенкевича, на удивление, можно встретить книжную, высокую лексику (ср.: *«способны поразить самого избалованного эстета»* [8]).

Далее обратимся к синтаксическим особенностям речи учёных. Их уровень образования и кругозор позволяет без труда строить предложения, подбирать синонимы, чтобы избежать повторов. Рассмотрим несколько цитат. Николай Дроздов: *«У нас, людей, конечно, есть ряд качеств, которые у животных представлены, может быть, на инстинктивном уровне, что может быть и обидно, но гораздо более яркие положительные качества. Например, семейная жизнь, привязанность. Есть животные абсолютные моногамы. Возьмите журавлей, возьмите лебедей. Конечно, лебедь не падает и не разбивается о землю, если он потерял свою пару. Может быть, на будущий год, овдовев, он может найти себе другую пару, но пока эта пара у него есть, он никогда в жизни не посмотрит на кого-то другого, будет ходить только за своей избранницей. И это так прекрасно! Почему нам бы этому не научиться?»* [14]. Использование повтора, восклицательного предложения и риторического вопроса создает атмосферу естественной устной речи, отражает доверительность и заинтересованность ученого в

диалоге с адресатом. То же наблюдается в речи Максима Кронгауза: «Она (точка) знак очень функциональный, она помечает, маркирует некоторые предложения» [3]; «конечно, мы допускаем ошибки» [3]; «если, скажем, смайлик – это все-таки знак, который несет где-то функции знаков препинания, где-то функции интонации, то со стихами дело обстоит иначе: они в текст не встраиваются, а существуют отдельно законченным сообщением» [9]. При этом вводные слова помогают полностью раскрыть смысл языковых единиц, выделить их. Иногда учёный строит предложения на основе повторов и парадокса. Например, «спасение в том, чтобы его не спасать» [13].

Не сильно отличается построение предложений и у Юрия Сенкевича. «Океан очень разнообразен, наверное, он так же многообразен, как звёздное небо, как музыка, как поэзия, и в океане каждый день можно открывать для себя что-то новое» [1]. «Удивительно, насколько сильно своей кажущейся безжизненностью пустыни очаровывают путника» [8]. «Если бы у меня спросили, что мне нравится, скажем, больше всего, то, наверное, всё-таки больше всего мне нравится наша средняя полоса, и мягкая травка, спокойный ландшафт, тёплые берёзы, поля, речки, косогорчики, песок, тишина» [6]. Обращает на себя внимание и употребление вводных слов и конструкций в интересах логичности, уточнения и выделения деталей: «и, наконец, центральная часть – долина реки Ориноко» [2]; «айсберг же, действительно, он же не белый» [4]. Всё это делало речь учёного яркой, интересной, располагающей к себе. Редко встречались повторы для создания атмосферы естественного рассказа: «решил отправиться в путешествие по вот этой самой главной реке Венесуэлы, взял вот эту камеру» [2].

В синтаксическом плане интересно, что в медиадискурсе ученых использовались сложные конструкции, включающие распространённые предложения, осложненные примерами, однородными членами, сравнительными и причастными оборотами, что делало речь этих языковых личностей естественной, понятной, плавной.

Таким образом, проведя сравнительный анализ, мы увидели, что языковые личности учёных Николая Дроздова, Максима Кронгауза и Юрия Сенкевича имеет типовые и индивидуальные особенности медиадискурса.

Литература

1. Фрагмент передачи «Клуб путешественников. Юбилей передачи» (1990). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bckQ9fchqk4> (дата обращения: 29 января 2022).
2. Клуб путешественников. Райская река Ориноко (1988). – URL: https://www.youtube.com/watch?v=_lzpsHNMu78&list=PL2GC7qCDst1QzSo68ikVycQCvvh6G5OfR&index=15 (дата обращения: 29 января 2022).
3. «Kuji Podcast» выпуск 34 Максим Кронгауз: зачем нужны феминитивы? URL: <https://youtu.be/9arsAqNZ8tU> (дата обращения: 29 июня 2021).
4. В мире животных с Николаем Дроздовым. Выпуск № 52. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1QLUxr4HqWw> (дата обращения: 12 марта 2021)
5. Николай Дроздов Полёт бумеранга / Н.Н. Дроздов – Москва : Армада, 1998. – 176 с.
6. Радиопередача «Ваш собеседник» (1983). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UWvYC0bUG2k> (дата обращения: 29 января 2022).
7. Клуб путешественников. «Крыша мира» – Памир (1984). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kJWOрН4N4kk> (дата обращения: 29 января 2022).
8. Клуб путешественников. Оман (2000). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dHaEn0ee40g&list=PL2GC7qCDst1QzSo68ikVycQCvvh6G5OfR&index=11> (дата обращения: 29 января 2022)

9. Максим Кронгауз: интервью с лингвистом о том, как под влиянием интернета меняется русский язык, о новых правилах этикета в общении — и о культуре речи в целом. – URL: <https://www.culture.ru/materials/173675/kultura-rechi> (дата обращения: 29 июня 2021).
10. «А поговорить?» Интервью с Николаем Дроздовым. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zdjQpqrnvqtl&t=779s> (дата обращения: 12 марта 2021).
11. Эко-словарь. – URL: <http://www.ecocommunity.ru/term.php> (дата обращения 12 марта 2021).
12. Вечерний Ургант. В гостях у Ивана Николай Дроздов (эфир 25.05.2018). – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Nv5AvzQfGi0&t=467s> (дата обращения: 12 марта 2021).
13. «Час Speak» Максим Кронгауз: «Устная речь стала для нас чем-то высоким и трудным». – URL: <https://youtu.be/ckuxAyDs79Q> (дата обращения: 29 июня 2021)
14. Максим Кронгауз: интервью с лингвистом о том, как под влиянием интернета меняется русский язык, о новых правилах этикета в общении — и о культуре речи в целом. – URL: <https://www.culture.ru/materials/173675/kultura-rechi> (дата обращения: 29 июня 2021).

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ЭТИКЕТНЫХ ЖАНРОВ *КОМПЛИМЕНТИ ПОХВАЛА*
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ)**

FUNCTIONAL AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE ETIQUETTE GENRES
COMPLIMENT AND PRAISE (BY THE MATERIAL OF INTERNET COMMUNICATION)

И. В. Птушкина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: комплимент, похвала, речевой жанр, интернет-коммуникация.

Key words: compliment, praise, speech genre, Internet communication.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности жанров *комплимент* и *похвала* на материале интернет-коммуникации. Анализируются языковые особенности текстов данных жанров. Выявлены функционально-стилистические особенности этикетных жанров *комплимент* и *похвала* с учётом основных жанрообразующих признаков.

Актуальность данной темы обусловлена растущим интересом к формам коммуникации, в частности – к интернет-коммуникации. Этикетные речевые жанры – это устойчивые языковые реакции на стандартные ситуации общения, коммуникативная цель которых – установление, поддержание и прерывание общения между участниками коммуникации в соответствии с принятыми в обществе традициями и нормами речевого этикета. Интернет-коммуникация, прочно вошедшая в жизнь современного человека, постепенно вырабатывает свои формы общения, в том числе этикетного, которые иногда резко отличаются от уже принятых либо трансформирует существующие, наделяя их специфическими чертами. В данной статье рассматриваются особенности этикетных жанров *комплимент* и *похвала* в интернет-коммуникации.

Проблеме речевых жанров *комплимент* и *похвала* посвящены работы Б. Рассел (1982), Ю. С. Степанова (1997), В. В. Леонтьева (1999), Н. Н. Болдырева (2000), И. С. Морозовой (2000), Р. В. Серебрякова (2001), Мудровой (2007), О. Б. Горобец (2008), С. В. Волынкиной (2009), З. Ф. Галимовой З.Ф. (2009) и др.

В толковом словаре приводится следующее определение лексемы *похвала* – «Хороший, лестный отзыв о ком-, чём-л.; одобрение» [1, с. 339]. Таким образом, объектом похвалы может быть не только человек, но и выполняемое им действие или результат этого действия, а также артефакты вещного мира, окружающего человека. *Комплимент* определяется как «лестное для кого-л. замечание, любезный отзыв» [2, с. 86]. М. Ю. Федосюк выделяет два смысловых отличия данных жанров: это объект оценки и мотив оценки [3]. Так, если объект похвалы может быть как одушевлённым, так и неодушевлённым, то объектом комплимента является только человек. Мотив похвалы – стремление сделать приятное адресату, а также желание проинформировать его о какой-либо оценке [там же].

Особенности анализируемых жанров определяются разной степенью присутствия в их содержании рационального и эмоционального начала. Рационально ориентированным, прежде всего, оказывается речевой жанр похвалы. Воздействие на чувства адресата и желание изменить его эмоциональное состояние определяют иллюзию комплимента [4, с. 82].

Исследователи отмечают необходимость присутствия адресата при выражении комплимента: «Сравнивая похвалу с комплиментом, нельзя не заметить следующее: если комплимент успешно реализуется только в прямом контакте с собеседником, то похвала может быть выражена как в присутствии, так и в отсутствии адресата» [5, с. 75]. Ценность похвалы при этом не умаляется, поскольку подразумевается, что в похвале, в отличие от комплимента, выражается объективная оценка какого-либо факта [6, с. 200].

Целью данной статьи является функционально-стилистическая характеристика этикетных жанров *комплимент* и *похвала* на основе текстов интернет-коммуникации. В качестве материала исследования указанных этикетных жанров послужили отзывы слушателей, содержащиеся на интернет-сайте «Государственная филармония Костромской области» [7]. При анализе материала учитываются следующие параметры модели речевого жанра, разработанные Т. В. Шмельовой: коммуникативная цель, образ автора и адресата, событийное содержание, образ прошлого и будущего, языковое оформление [8]. Основным жанрообразующим признаком является коммуникативная цель.

В зависимости от коммуникативной цели можно выделить следующие группы комплиментов:

1. Комплимент как выражение одобрения адресата по поводу чего-либо. Этот тип комплимента имеет цель установить контакт и выразить собеседнику свое восхищение его внешними или внутренними качествами, интеллектуальными способностями, а также выразить одобрение каких-либо его поступков. Рассмотрим некоторые примеры (орфография и пунктуация авторов комментариев сохранены).

Комментарии к концерту «Татьянин день»: «*Танечка, ты просто ЧУДО!!! Спаси тебя Бог!!! Радуй и дальше нас!!!*» (Наталья). «*Великолепный концерт, великолепная Татьяна Сагина, наш кумир, самая лучшая певица. Спасибо всем за организацию этого концерта*» (Ирина). «*Очень понравилось! Как всегда наши солисты на высоте! Ходите в Костромскую филармонию – не пожалеете!*» (Смирнова Елена). Цель приведённых комплиментов – выражение восхищения или одобрения качеств адресата, достигается при помощи экспрессивно-оценочной лексики: *чудо, великолепная, самая лучшая*. Используются уменьшительно-ласкательные имена собственные, слова-усилители, графическое выделение лексем, восклицательные предложения (*Танечка, ты просто ЧУДО!!!*). Интонационные возможности устной речи заменяются в письменной коммуникации пунктуационными знаками. Сила эмоционального воздействия передаётся тремя (или более) восклицательными знаками. Комплимент может быть направлен к обобщённому адресату: *наши солисты*. При этом используются разговорные конструкции: *на высоте*. В конце комментария содержится призыв к посещению филармонии: «*Ходите в Костромскую филармонию – не пожалеете!*». Основные функции данных комплиментов – этикетная, оценочная, эмоционально-экспрессивная.

Еще одним примером служат комментарии к концерту «Swing & Bossa»: «*Ай-да Жоандер, ай-да зажжёт! Ну надо же, как зал подхватил его трудные для произношения фразы. Как будто отрепетировано заранее. Молодцы! Маленький коллектив создал праздник, поднял настроение! Спасибо огромное. Успехов и творческих удач*» (Рыб-

кины); *«Джаз – это настроение, радость, тем более, когда приезжают такие исполнители, как будто побывали в Бразилии. Спасибо»* (Ирина). Мотиватором данного комплимента является любовь автора к джазовой музыке. Комплимент может быть адресован как конкретному человеку (*Жоандер*), так и обобщённому лицу (*маленький коллектив*). Для усиления эмоционального воздействия используются восклицательные предложения: *«Ай-да Жоандер, ай-да зажжёт! Молодцы! Маленький коллектив создал праздник, поднял настроение!»*. В данных комплиментах реализуются этикетная, оценочная, эмоционально-экспрессивная и информативная функции.

2. Комплимент как способ проявления чувств в отношениях между автором и адресатом. Такой комплимент – универсальное средство восхищения, посредством которого говорящий может выражать любовь и благосклонность, обращенные к объекту своих чувств.

Примером могут служить комментарии к концерту *«Ещё раз про любовь»*: *«Прелестный вечер, прелестный оркестр и прелестный, чудесный Дмитрий Рибера-Феррейра. Какая элегантность, какое благородство, тонкий юмор и неподражаемый голос. Отдых души и сердца. Как держит зал, завораживает, притягивает и не отпускает Дмитрий. Видим его второй раз, и он вновь нас удивляет и поражает своим басом-баритоном. Спасибо огромное всем, кто создал программу и поднял настроение на высоту. Будьте здоровы и удачи во всем»* (Рыбкины); *«Благодарим за отличное настроение Костромской оркестр народных инструментов, за великолепное исполнение грандиозных произведений. И Дмитрия Рибера-Феррейра за песни, которые навсегда останутся в сердце»* (Елена); *«Концерт замечательный, веселый, зажигательный! Дмитрий супер! Оркестр, нет слов!!! Ведущей огромное спасибо!»* (Белова). Информативная функция комплимента реализуется при номинации объекта: *чудесный Дмитрий Рибера-Феррейра, Костромской оркестр народных инструментов*. Экспрессивно-оценочная лексика используется для выражения восхищения или одобрения качеств как конкретного адресата (*прелестный, чудесный Дмитрий Рибера-Феррейра; Дмитрий супер*), так и обобщенного (*великолепное исполнение грандиозных произведений*). Пунктуационные знаки заменяют интонацию и передают силу эмоционального воздействия: *«Оркестр, нет слов!!!»*. Используются разговорные конструкции: *держит зал, поднял настроение*. В конце комментария авторы выражают благодарность исполнителям.

3. Комплимент как выражение уважения, почтения по отношению к адресату. Комплимент является речевым высказыванием, которое позволяет говорящему выразить свое уважение, почтение и внимание по отношению к адресату, то есть проявить такое качество, как вежливость.

В качестве примера можно привести комментарии к спектаклю *«Красавица и чудовище»*: *«Очень замечательный мюзикл. Красивые костюмы, а главное очень замечательные и яркие герои. Артисты просто молодцы. Дети очень рады, а взрослые в восторге от проведенного времени в атмосфере сказки. Здоровья и всех благ артистам»* (Фёдорова Надежда); *«Очень понравился музыкальный спектакль. После встречи нового года с гостями из Иваново думали, куда сходить на новогодний спектакль, и дочка предложила: пойдёмте в филармонию, там всегда здорово. На мюзикле были первый раз, всем очень понравилось»*. В данных примерах используются слова-усилители (*очень*), эмоционально-оценочные единицы (*замечательный, красивые, яркие*).

Эмоционально-оценочная функция является основной при реализации данного этикетного жанра. Приведём пример комментариев к концерту *«Хрустальный карнавал в Костроме»*: *«Волшебное исполнение мировой классики! Завораживающие звучания!»*

(Анастасия); *«Волшебный концерт!!! Покорена! Просто класс!!!»* (Кириянова Елена). Употребление эпитетов (*волшебное, завораживающие*) придаёт данным комплиментам ярко выраженную эмоционально-оценочную окраску.

В отличие от комплимента *похвала* может иметь развернутую, многословную форму, в которой детализируется оценочный предикат или уточняется предмет оценки, кроме того, в речевом акте похвалы могут использоваться интенсификаторы, выраженные лексическими средствами или синтаксическими конструкциями. Примером служат комментарии к спектаклю «Красавица и чудовище»: *«Восторг! Сказка продумана до мелочей: костюмы, сюжет, действие, постановка! Мы – частые гости в филармонии, но эта сказка лучше всех! Обязательно советую сходить!»* (Обухова Татьяна); *«Прекрасный спектакль! Очень понравилось!»* (Алёна); *«Великолепное зрелище! Прекрасный вокал, хореография, игра актёров, чудесные декорации и спецэффекты. Bravo, Костромская ФИЛАРМОНИЯ! Спасибо артистам за их профессионализм и всем, кто готовил этот замечательный спектакль!»* (Малышева Ольга). Восхищение воздействием сказки на адресата передаётся экспрессивно-оценочной лексикой: *восторг; лучше всех; очень понравилось; bravo*. Совет посетить мероприятие (*Обязательно советую сходить*) усиливает его одобрение адресантом, что и составляет основу содержания жанра похвалы. В этикетных текстах встречается графическое выделение лексем (*Костромская ФИЛАРМОНИЯ!*). Интонация передается с помощью восклицательных конструкций. Частотны эмоционально-окрашенные эпитеты: *прекрасный; чудесные; великолепное*. В конце комментария приводится благодарность: *«Спасибо артистам за их профессионализм и всем, кто готовил этот замечательный спектакль»*.

Рассмотрим комментарии к концерту «Хрустальный карнавал в Костроме»: *«Прекрасный спектакль! Очень понравилось!»* (Алёна); *«Волшебный концерт!!! Покорена! Просто класс!!!»* (Кириянова Елена); *«Bravo! Нет слов! Ждём еще!»*. В данных примерах используются краткие неразвернутые речевые акты похвалы: *«Покорена! Просто класс! Bravo!»*. Используются эпитеты для эмоциональной оценки происходящего: *волшебный; прекрасный*. Сила эмоционального воздействия передаётся восклицательными конструкциями.

Таким образом, можно сделать вывод, что в отзывах слушателей, представленных на интернет-сайте «Государственной филармонии Костромской области», содержатся речевые жанры как комплимента, так и похвалы. При анализе комментариев было выявлено, что авторы для выражения оценочного отношения часто использовали слова-интенсификаторы, усиливающие степень выраженности эмоциональной окраски. Основными функциями *комплимента* и *похвалы*, реализующихся в рассмотренных комментариях, являются: информативная, этикетная, оценочная, эмоционально-экспрессивная. Коммуникативная цель текстов – сделать приятное адресату и оценить его положительные качества. Основу диктумного содержания похвалы составляет конкретное событие, что характерно именно для представленности данного жанра в интернет-коммуникации.

На языковую специфику жанров *комплимента* и *похвалы* влияют такие особенности интернет-коммуникации, как опосредованная направленность высказывания на адресата, присутствующего в коммуникативном пространстве и выступающего в роли получателя комплимента, но не являющегося участником интеракции, а также отсутствие собеседника в момент речи и письменная форма выражения комплимента и похвалы.

Литература

1. Словарь русского языка : В 4-х т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. – Москва : Русский язык, 1987. – Т. 3. – 750 с.
2. Словарь русского языка : В 4-х т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. – Москва : Русский язык, 1986. – Т. 2. – 736 с.
3. Федосюк, М. Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи / М. Ю. Федосюк // Жанры речи. – Вып. 1. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 66–88.
4. Мудрова, Е. В. Комплимент как первичный речевой жанр : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук / Е. В. Мудрова. – Таганрог, 2007.
5. Горобец, О. Б. Похвала и комплимент : межжанровые границы / О. Б. Горобец // Учёные записки, 2010. – С. 75–80.
6. Волынкина, С. В. Речевые жанры похвалы и комплимента в бытовой сфере общения и коммуникативной среде телевизионного ток-шоу : автореф. дисс. канд. филол. наук / С. В. Волынкина. – Красноярск, 2009. – 25 с.
7. Государственная филармония Костромской области. – URL: <http://www.kosphil.ru/> (дата обращения: 07.04.2022).
8. Шмельёва, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмельёва // Жанры речи : сб. науч. статей ; под ред. В. Е. Гольдина. – Вып. 1. – Саратов : ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 88-98.

САКРАЛЬНЫЙ СМЫСЛ ЧИСЛА В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ ПОНЯТИЯ *КОЛИЧЕСТВО*)

THE SACRED MEANING OF NUMBER IN RUSSIAN PROVERBS (BASED ON THE NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT *QUANTITY*)

К. А. Райхе

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент А. С. Савенко

Ключевые слова: имя числительное, пословица, поговорка, количество, число, лексико-семантическая группа, номинативное поле.

Key words: numeral, proverb, saying, quantity, number, lexical-semantic group, nominative field.

Аннотация. Статья посвящена выявлению сакрального смысла числа в русских паремиях путём построения номинативного поля понятия *количество*. Определён понятийный слой понятия, связанный с характеристикой того, что подлежит измерению или счёту, и ассоциативный слой с опорой на словарь Ю. Н. Караулова. Установлено символическое значение наиболее частотных числительных *один, два, три*. Числительное *один* реализует значение одиночества и обособленности, *два* – различные парные смысловые понятия в бинарных оппозициях жизнь – смерть.

Числительные в составе пословиц, поговорок, фразеологических единиц рассматриваются в работах учёных-лингвистов несколько десятилетий. На данный момент категория числа как носитель культурного смысла является бесспорным объектом изучения лингвокультурологии и этнолингвистики.

Количественные различия присущи реальным объектам бытия, познаются человеком и выражаются в речи. Эволюция человеческого познания мира находит отражение в языковых способах выражения количества. Наиболее эффективным представляется анализ категории количества как способа систематизации явлений языка на основе их смысловой общности в рамках теории поля. Большая часть лингвистов в ядро таких полей включали либо имена числительные как грамматическую категорию, либо имена существительные, либо представляли ядро комплексом грамматических категорий [1, с. 27–28].

Термин *номинативное поле* получил своё развитие в когнитивной лингвистике и определяется З. Д. Поповой и И. А. Стерниным как совокупность языковых средств, объективирующих (вербализирующих, репрезентирующих) концепт в определенный период развития общества.

По своей структуре номинативное поле неоднородно: оно может содержать как прямые номинации самого концепта, то есть номинации в данном случае будут составлять ядро концепта, так и номинации отдельных его признаков, номинации будут в периферии номинативного поля [2].

Для составления номинативного поля понятия *количество* из сборника В. И. Даля «1000 русских пословиц и поговорок» было отобрано 68 паремий с числительными и

путём распределения слов по лексико-семантическим группам определена структура поля.

Лексико-семантическая группа слов (ЛСГ) – «класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (компоненты) и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующиеся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности регулярной многозначности» [3].

Наиболее объёмной ЛСГ является группа с именами числительными, что обусловлено наличием общей грамматической семы *количество* в грамматическом значении этой части речи.

Количественный анализ состава лексико-семантических групп показал, что в ЛСГ числительное со значением *количество явлений/предметов/лиц* вошло 10 паремий, со значением *неприятное событие* – 7 паремий, со значениями *деньги, взаимоисключающие явления, имущество* – по 5 паремий, со значением *порядок* – 4 паремии, со значениями *дружба, интеллектуальные способности, расстояние* – по 3 паремии, со значением *одиночество* – 2 паремии, со значением *возраст и время года* – по 1 паремии.

ЛСГ имя существительное со значением *время* составляют 7 паремий, со значением *деньги* – 5 паремий, со значениями *возраст, расстояние, небольшое количество* – по 1 паремии.

В ЛСГ наречие со значением *большое/малое количество* вошло 4 паремии, со значением *понимание* – 1 паремия.

ЛСГ местоимение со значением *совокупность людей* представлено 3 паремиями, со значением *совокупность существ/лиц* – 2 паремиями.

ЛСГ имени числительного, составляющие номинативное поле понятия «количество», следующие:

1. Деньги. В состав этой ЛСГ нами были включены такие лексемы: *сто* (Ста рублей нет, а рубль не деньги); *двести* (Что милее ста рублей – двести); *триста* (Захотел триста, а взял свиста); *пять* (Заступил, а пять рублёв слупил. Свинья мне не брат, а пять рублёв не деньги).

2. Возраст. В состав этой ЛСГ вошла лексема *сорок* (Сорок лет – бабий женский век).

3. Одиночество. В состав данной ЛСГ вошла лексема *один* (Один, как перст, как маков цвет, как красное солнышко, как ясный месяц, как верста в поле. Ты у меня один одним, как синь порох в глазу).

4. Время года. В состав этой ЛСГ вошла лексема *один* (Марина не малина: в одно лето не опадет).

5. Имущество. В состав этой ЛСГ нами были включены такие лексемы: *один* (Одна корка, да и той подавился. Одной рукой собирай, другою раздавай! Одной рукой жни, другою сей!); *два* (Не имей двух коров, имей одну дочь); *три* (Пожилось Ермаку – по три чирья на боку).

6. Интеллектуальные способности. В состав данной ЛСГ были включены такие лексемы: *один, два, три, полтора* (Один ум – пол-ума, три ума – полтора ума, два ума – ум. Одна голова на плечах, и та на ниточке (или: на волоске). Двое – не то, что один: подумаем, да и лошадь продадим (насмешка над требованием посоветоваться с другими)).

7. Взаимоисключающие явления. В состав этой ЛСГ вошла лексема *два* (Два кота в одном мешке не улежатся. Две кошки в мешке дружбы не заведут. Два медведя

в одной берлоге не улягутся. Две бараньи головы в один котёл не лезут (что-нибудь да торчит). Двум шпагам в одних ножнах не ужиться).

8. Количество предметов/явлений/лиц. В состав этой ЛСГ вошли следующие лексемы: *один, семеро* (Семеро одну соломинку поднимают. Один рубит, семеро в кулаки трубят. Одна думка, одно и сердце); *два* (Два ерша в одну вершу. Два сома в вершу. Два гриба на ложку, а третий к стеблю пристал. Эко счастье: два пузыря на ложку. Одним камнем двух собак разогнал. Двух смертей не бывает (или: не будет), а одной не миновать); *четыре* (Конь о четырёх ногах, да спотыкается).

9. Порядок. В состав данной ЛСГ вошли такие лексемы: *первый* (Первый блин да комом); *третий* (По третьему разу всегда вырубил огонь. Один кинул – не докинул; другой кинул – перекинул; третий кинул – не попал. Два горя вместе, третье пополам).

10. Неприятное событие. В состав данной ЛСГ вошли следующие лексемы: *один* (Беда не ходит одна. Одна беда не беда. Одна беда не надокучит, а надокучит, так проучит. Лихо одну беду нажить, а та беда другую наживет); *семь* (Беда семь бед приводит. Всякая беда по семи бед рождает); *семьдесят семь* (В семь лет перебедали семьдесят семь бед).

11. Дружба. В состав этой ЛСГ нами были включены следующие лексемы: *один* (Друзьям и в одной могиле не тесно. Одному и пьяно, да не мило; с другом и хмельно, да умно); *два* (Старый друг лучше новых двух).

ЛСГ имени существительного, составляющие номинативное поле понятия *количество*, следующие:

1. Возраст. Репрезентом этой группы является лексема *годок* (С милым годок покажется за часок).

2. Время. В состав этой ЛСГ вошли следующие лексемы: *часок* (С милым годок покажется за часок; Был бы дружок, найдется (найдем) и часок); *день* (Три дня, молот, а в полтора съел. В один день по две радости не живёт. Ходил три дни, принёс злыдни); *неделя* (Сорокок недель хоть кого на чистую воду выведут); *век* (Сорок лет – бабий (женский) век).

3. Деньги. В состав данной ЛСГ мы включили такие лексемы: *грош, рубль* (Мне плёв пять рублей (прибавка: коли гроша нет). Заступил, а пять рублёв слупил. Свинья мне не брат, а пять Рублёв не деньги. Ста рублей нет, а рубль не деньги. Что милее ста рублей? – Двести).

4. Расстояние. В состав этой ЛСГ вошла лексема *верста* (Для друга нет круга. Для друга семь верст не околица).

5. Небольшое количество. В состав данной ЛСГ вошла лексема *щепоть* (По две вши на щепоть).

ЛСГ наречия, составляющие номинативное поле понятия *количество*, – **понимание**, репрезентантом этой группы является лексема *надвое* (Бабушка гадала, да надвое сказала). Также сюда вошла ЛСГ **большое/малое количество**, которую составляют такие лексемы, как *дважды* (По дважды не мрут, а одна не миновать); *много* (Много шахов, а мат один (от шахматной игры). Горя много, а смерть одна. Много временщик, как девять лет, – а больше нет (т. е. пробудет)).

Перечислим ЛСГ местоимения, составляющие номинативное поле понятия *количество*:

1. Совокупность людей. В состав этой ЛСГ вошли следующие лексемы: *все* (Семеро лежат в куче, а один всех растаскает. Один проторил тропу, а все ходят); *всё* (Всё ёрши, а плотвички ни одной.)

2. Совокупность существ/лиц. В состав данной ЛСГ были включены лексемы *все* (Всех чертей знаю, одного сатану (дьявола) не знаю) и *оба* (И ты мне друг, и я тебе друг, да не оба вдруг).

В ядро номинативного поля «количество» вошли следующие ЛСГ: 1. Количество явлений/предметов/лиц (один, два, четыре, семеро). 2. Неприятное событие (один, семь, семьдесят семь). 3. Время (часок, день, неделя, век). В периферию номинативного поля вошли: 1. Деньги (пять, сто, двести, триста). 2. Имущество (один, два, три). 3. Взаимоисключающие явления (два). 4. Деньги (грош, рубль). 5. Порядок (первый, третий). 6. Больше/малое количество (дважды, много).

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля понятия *количество* показал, что количество у русского человека ассоциируется с большим или малым объёмом каких-либо лиц, предметов или явлений действительности. Носители русского языка наделяют количество следующими чертами: 1) малое/большое; 2) денежный эквивалент; 3) временные показатели.

Мы отнесли ЛСГ «количество явлений/предметов/лиц», «неприятное событие» и «время» в ядро номинативного поля, поскольку эти группы оказались самыми объёмными по лексическому составу. Отсюда можно сделать вывод о том, что для русского человека важно количество имеющихся у него предметов и происходящих вокруг него событий. Также русские люди ценят время и дорожат им.

Анализ толковых словарей русского языка позволил определить понятийный уровень представления о количестве и составить словарный список его лексических значений.

В «Словаре русского языка» Д.Н. Ушакова *количество* определяется как «то в вещах и явлениях, что подлежит измерению и счёту; одна из основных логических категорий, выражающая ту сторону действительности, которая определяет предмет со стороны его измеримости» [4]. По данным «Толкового словаря словообразовательных единиц русского языка» Т. Ф. Ефремовой, *количество* – «1. Нечто в предметах и явлениях, что подлежит измерению или счёту. 2. Число, величина, объём, масса» [5]. Согласно «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова *количество* – «степень выраженности измеряемых свойств предметов, явлений, их мерные характеристики» [6].

Компонентный анализ представленных лексических значений лексемы *количество* позволил выявить общие категориальные признаки этого слова и показал, что под *количеством* понимается характеристика того, что подлежит измерению или счёту.

При сравнении выделенных нами категориальных признаков с признаками, представленными в значениях слов-репрезентантов понятия *количество* в пословицах и поговорках, мы можем обнаружить как совпадение некоторых компонентов, так и дополнительные смыслы. *Количество* понимается в пословицах как показатель имеющиеся предметов или происходящих событий.

Анализ ассоциативного уровня понятия *число* по данным «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю. Н. Караулова позволил установить частотные словарные реакции на данное слово-стимул [7].

Из всего перечня ассоциаций на слово-стимул «число» (107, 5, 7, пять, математика, 13, 2, год, дата, десять, дней, месяца, ноль и т.д.), представленных в словаре, только 15 лексических единиц встречается в поговорках.

Числительные, которые чаще всего встречаются в поговорках, следующие: *один, два, три*. В словаре Д. Трессидера число *один* трактуется как «число, символизирующее первичную цельность» [8]. Отметим, что в отобранном нами материале подобное символическое значение представлено в одной поговорке *Одна думка, одно и сердце* и

соотносится с идеей христианства о том, что у множества же уверовавших было одно сердце и одна душа; «и никто ничего из имения своего не называл своим, но все у них было общее» [9]. Так в поговорке *Один как перст, как маков цвет, как красное солнышко, как ясный месяц, как верста в поле* реализуется значение числительного *один* ‘одинокий’ через сравнение с явлениями и предметами, поддерживающими это же значение (например, *ясный месяц* или *красное солнышко* как единственно возможные явления природы). В сочетании числительного *один* с лексемой *перст* реализуется значение ‘обособленности’: «В старину перстами на Руси называли пальцы. Пальцев на руке, как водится, пять. Но большой палец стоит особняком от других, как бы в одиночестве. Кроме того, что этот палец стоит обособлено, у древних славян он обозначал цифру «один», потому что именно с него начинали вести счет: большой палец – один перст, указательный – два перста и т.д. Этот образ и лег в основу выражения *один как перст*» [10].

По данным «Словаря символов», число *три* «часто воспринимается как знак удачи, возможно, потому, что оно знаменует выход из противостояния – решающее действие, которое может, однако, привести и к неудаче» [8]. Пословица *Один кинул – не докинул; другой кинул – перекинул; третий кинул – не попал* подтверждает отсутствие удачи в русской культуре в целом и желание положиться на неё в частности. Так, например, в выражении *на удачу* ‘на авось, наобум, на отвагу’ выделяется когнитивный признак ‘случайность’ [11].

Число *два* выражает различные парные смысловые понятия в бинарных оппозициях: жизнь – смерть (*двух смертей не бывает (или: не будет), а одной не миновать; по дважды не мрут, а одна не миновать*) [12].

В поговорке *Два медведя в одной берлоге не уживутся* значение числительного *два* реализуется через противопоставление предмету с единичным значением. В сочетании числительного *два* с лексемой *медведь* реализуется значение ‘лидерства’: «Зоологи хорошо знают, что в одной берлоге могут зимовать лишь медведица с медвежатами. Взрослые же медведи ложатся на зимнюю спячку каждый в своём логове. Эту пословицу следует понимать так: не может быть двух хозяев в одном доме и двух начальников в одном деле. Говорят так в тех случаях, когда командовать пытаются сразу два человека» [13].

Категория числа является неотъемлемой частью жизни для носителя русского языка. Люди часто сталкиваются с необходимостью выражения своих мыслей через количество. Пословицы и поговорки с компонентом-числительным помогают в этом. Паремии многозначны и ярки. Они находятся вне времени и вне классового деления, их используют в речи все представители общества, поскольку паремии отражают культуру определённого народа, его жизненный опыт и знания о мире. Всё это свидетельствует об универсальном характере паремий.

Литература

1. Галич, Г. Г. Категория количества и аспекты её изучения / Г. Г. Галич // Наука о человеке : гуманитарные исследования. – 2018. – Т. 4 (34). – С. 27–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-kolichestva-i-aspekty-eyo-izucheniya> (дата обращения: 29.03.2022.)
2. Клименко, А. В. Особенности построения номинативного поля концепта (на материале повести Н. В. Гоголя «Невский проспект») / А. В. Клименко // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18948> (дата обращения: 29.03.2022.)
3. Кузнецова, Э. В. О пересекающемся характере лексико-семантических групп слов / Э. В. Кузнецова // Семантика и структура предложения : лексическая и синтаксическая семантика. – Уфа, 1978. – С. 7–13.

4. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Москва : ТЕРРА- Книжный клуб, 2007. – Т. 3. – 752 с. – URL: https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0174.htm (дата обращения 29.03. 2022).
5. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 29.03.2022).
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Институт русского языка Академии наук СССР, 1990. – 921 с. – URL: <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения : 29.03.2022).
7. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – Т. I. От стимула к реакции : Ок. 7000 стимулов. – Москва : АСТ-Астрель, 2002. – 784 с. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения 29.03.2022).
8. Словарь символов / Джек Тресиддер ; пер. с англ. С. Палько. – Москва : Гранд : ФАИР-Пресс, 1999. – 443 с. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder/ (дата обращения: 29.03.2022).
9. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона : подгот. по печат. изд. 1896–1912 гг. / М. И. Михельсон ; подгот. текста Е. Ачеркан. – Москва : Си ЭТС : Бука, 2008.
10. Словарь русской фразеологии : Ист.-этимол. справ. / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; С.-Петербур. гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Фолио-пресс, 1998. – 700 с.
11. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля / В. И. Даль. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский яз. Медиа, 2009. – 814 с. – URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения : 29.03.2022.)
12. Цыбикова, С. Ж. Система символов в бурятском фольклоре : автореферат дисс. ... канд. филол. наук / С. Ж. Цыбикова. – Улан-Удэ, 2005. – 21 с.
13. Перчик, И. Фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, мифы народов мира : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://www.fraze.ru/> (дата обращения: 08.04.2022.)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

FORMATION OF SKILLS OF LINGUISTIC ANALYSIS BASED ON THE STUDY OF TEXT CATEGORIES WITHIN THE ELECTIVE COURSE

Ю. К. Ранцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент С. М. Карпенко

Ключевые слова: лингвистический анализ, поэтический текст, текстовые категории, элективный курс, Е. Евтушенко.

Key words: *linguistic analysis, poetic text, text categories, elective course, E. Evtushenko.*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования навыков лингвистического анализа текста на материале лирики Е. Евтушенко в рамках элективного курса. Основным средством анализа при работе с текстом являются текстовые категории. Показана роль текстовых категорий при определении идейно-эстетического содержания поэтического текста в процессе осуществления лингвистического анализа.

Изучение текстовых категорий в рамках лингвистического анализа обусловлено становлением новой парадигмы научного знания, основным признаком которой является текстоориентированность. Работа с текстом является эффективным средством формирования компетенций у обучающихся не только на уроках гуманитарной направленности, но и в рамках других форматов образовательной деятельности, например – на занятиях элективных курсов. Развитие навыков лингвистического анализа продуктивно осуществляется на основе анализа текстовых категорий. Под текстовыми категориями понимаются «специфические признаки речевого целого, отличающие это целое (текст) от других языковых явлений» [1, с. 364]. В рамках данной статьи рассмотрены возможности применения видов лингвистического анализа на занятиях элективного курса с учётом текстовых категорий *диалогичности, пространства, времени, события*, выделяемых Н. С. Болотновой [2, с. 239–251].

Целью исследования является обоснование возможностей формирования навыков комплексного лингвистического анализа на основе изучения текстовых категорий и особенностей его применения на занятиях элективных курсов в школе.

Лингвистический анализ текста направлен на рассмотрение языковых средств и способов их организации для выявления идейного-эстетического и образного содержания художественного текста, что позволяет определить его глубинные смыслы. Цель лингвистического анализа, по определению Л. В. Щербы, – «показ тех средств, при помощи которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [3, с. 94]. Предметом же является языковая организация текста: «связи и отношения языковых средств разных уровней, выражающих определённое идейно-художественное содержание произведения» [4, с. 37].

Включение текстовых категорий в алгоритм лингвистического анализа позволит более точно интерпретировать идейно-эстетическое содержание произведения, рассматривать его языковую специфику, а также изучать закономерности организации текста. Вместе с тем комплексный лингвистический анализ на основе изучения текстовых категорий, средств их репрезентации имеет методическую направленность, способствует развитию у обучающихся языковой и текстовой компетенций.

Кроме того, обучение комплексному лингвистическому анализу актуально и целесообразно в соответствии с требованиями современных Федеральных государственных образовательных стандартов. Исходя из требований ФГОС, можно выделить следующие учебные результаты, формируемые у обучающихся общеобразовательных учреждений при анализе текста на занятиях элективных курсов: повышение уровня языковой и речевой компетенции обучающихся, формирование навыка интерпретации художественных текстов, развитие языкового чутья и связной устной и письменной речи [5].

При комплексном лингвистическом анализе текста необходимо учитывать репрезентанты текстовых категорий пространства и времени; диалогических отношений, реализованных в тексте; его денотативной основы, соотносящейся с категорией события.

Предлагаем алгоритм работы при проведении комплексного лингвистического анализа с учётом текстовых категорий.

1. Какие эмоции вы испытываете после прочтения текста? Определите его эмоциональную тональность.
2. Выделите ключевые слова и лексемы, принадлежащие к тематическим группам.
3. На основе ключевых слов и лексем тематических групп сформулируйте тему текста.
4. Проанализируйте *катеорию времени* в тексте, обозначьте значимые языковые маркеры
5. Проанализируйте *катеорию пространства* в тексте. Какие слова и конструкции помогают описать категорию пространства?
6. Обозначьте языковые маркеры *катеории диалогичности* в тексте.
7. Проанализируйте *катеорию событие* в тексте. Какие языковые средства помогают её охарактеризовать?
8. Определите строку/строфу, где сосредоточено смысловое ядро текста.
9. Укажите средства выразительности, которые участвуют в создании образов текста.
10. Основываясь на результатах анализа, сформулируйте идею текста.

Рассмотрим на материале стихотворения Евгения Евтушенко «Я не сдаюсь, но всё-таки сдаю» возможности лингвистического анализа текста с учётом текстовых категорий. Нами выполнен имманентный анализ – анализ, не выходящий за пределы текста, базирующийся исключительно на языковой основе [6, с. 10].

При первоначальном прочтении стихотворения уже можно определить эмотивно-смысловую доминанту – это ощущение грусти, апатичности, слабой жизненной энергии и усталости от безрезультатного поиска. Подобные настроения выражаются и при рассмотрении ключевых слов анализируемого текста, которые также обладают семантикой сниженного эмоционального фона: *пытаться, перестая, мычать, немота, усталые, пугающе, печально* и др. Ключевым словом является и местоимение *я*, повто-

ряющееся 6 раз, отражающее позицию лирического героя. Оппозиция *я – люди* в данном стихотворении служит проявлением категории диалогичности (ср. лексемы: *я, мои, себя, о них, люди*).

В тексте можно выделить несколько тематических групп:

1) тематическая группа «состояние»: *усталые, немота, пугающе, печально, плохо, горестно, бессильно*;

2) тематическая группа «улица»: *трамваи, (кочки) афиш, провода, железо крыши, метель*;

3) тематическая группа «процесс говорения»: *петь, мычат, молчат, рассказать, высказаться, сообщить, уста, немота, шептать, кричать*.

Таким образом, тема стихотворения – разобщённость человека с миром, одиночество. В тексте не содержится указание на точное время, но представлен образ зимы: «*что-то хочет сообщить метель*», «*трамваи в шуме снеговом*». Зимнее время ассоциируется с заснеженностью, плохой видимостью. В поэтическом тексте изображение внешнего природного мира является отражением внутреннего состояния лирического героя. Мы можем предположить, что лирический герой испытывает тяжёлое состояние, похожее на оцепенение от холода из-за невозможности выразить себя в слове: «*и на мои усталые уста / пугающе нисходит немота*».

Большое значение для понимания смысла стихотворения имеют слова, репрезентирующие семантику звука: *сообщить, звенят, шептать, кричать, петь*. Автор олицетворяет окружающий мир. Поэт слышит то, что не слышно другим людям, слышит, как «*что-то хочет сообщить метель / и как трамваи в шуме снеговом / звенят печально – каждый о своём. // Пытаются шептать кочки афиш, / пытается кричать железо крыши, / и в трубах петь пытается вода, / и так мычат бессильно провода*». Атрибуты природного и материального мира (*метель, трамваи, железо крыши, афиши*) одушевляются в тексте. Автор изображает не только мир природы, но и мир людей: «*И люди тоже, если плохо им / не могут рассказать всего другим*». Сопоставление внутреннего состояния лирического героя и других людей, сходство их эмоционального переживания жизненных событий подчёркивается наречием *тоже*.

Лексическая макроструктура текста основана на противопоставлении текстовых парадигм, в которых представлены характеристики внешнего материального мира («*и в трубах петь пытается вода / и так мычат бессильно провода*») и внутреннего чувственного мира («*И люди тоже, если плохо им, / не могут рассказать всего другим / наедине с собой они молчат / или вот так же горестно мычат*»). Благодаря этой оппозиции усиливается чувство боли, замкнутости и изолированности в личном пространстве.

Субъективное время выражено лексемами с семантическими компонентами «промедление», «неполнота действия»: *нисходит немота, пытаются шептать, пытаются кричать, горестно мычат*. В стихотворении используются глаголы настоящего времени и в целом представлено реальное время.

Пространство изображено в тексте разнопланово. Это и широкое пространство улицы (*трамваи, кочки афиш, железо крыши, в трубах, провода*), и пространство дома (*улёгшийся в постель*), и личное пространство (местоимение *я* и его формы). Пространство представлено как расширяющееся. Так, в первой строфе показано пространство дома: «*Но слышу я, улегшийся в постель*», в середине стихотворения оно расширяется до пространства улицы и в последней строфе вновь сужается до пространства дома: «*И вот я снова за столом своим*». В стихотворении показана ситуация усталости и некоторой безысходности лирического героя. Ситуация невозможности выразить себя в

слове преодолевается от ощущения единства с другими людьми, от понимания, что лишь поэт является глашатаем их мыслей и чувств. Идея стихотворения отражена в сильной позиции текста – заключительной строфе: *«И вот я снова за столом своим. / Я как возможность высказаться им. / А высказать других, о них скорбя, / и есть возможность высказать себя»*. Говоря о других, поэт выражает в слове самого себя.

Таким образом, лингвистический анализ с учётом текстовых категорий позволяет охарактеризовать пространственно-временную организацию событий текста, диалогические отношения, отражённые в нём, и в целом – выявить глубинные смыслы произведения. На занятиях элективного курса необходимо предлагать школьникам вопросы и задания, которые помогут закрепить полученные знания. Например: Что такое текстовые категории? Какие виды текстовых категорий вы знаете? Какие средства выражения *категории времени* содержатся в данном тексте? Выпишите из текста маркеры *категории времени*. Что вам известно о текстовой *категории диалогичности*? Какие слова или словосочетания в тексте указывают на *катеорию ситуации*? Найдите в тексте маркеры текстовой *категории время*. Выпишите из текста слова / словосочетания, которые относятся к *категории пространство*.

Таким образом, рассматривая текстовые категории на занятиях элективного курса, педагог формирует у обучающихся навыки комплексного лингвистического анализа текста. Изучение языковых средств разных уровней и форм их взаимодействия позволяет выявить глубинные смыслы художественного текста, охарактеризовать его идейно-эстетическое содержание.

Литература

1. Ильенко, С. Г. Русистика : Избранные труды / С. Г. Ильенко. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 674 с.
2. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Москва : Томск : изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
3. Щерба, Л. В. Опыт лингвистического толкования стихотворений / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – Москва, 1957. – С. 97-109.
4. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., доп. – Москва : Томск, 2006. – 631 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – URL : <https://fgos.ru> (дата обращения: 18. 04.2022).
6. Гаспаров, М. Л. «Снова тучи надо мною...». Методика анализа // М. Л. Гаспаров // Гаспаров, М. Л. Избранные труды / М. Л. Гаспаров. – Т. II. О стихах. – Москва, 1997. – С. 9–20.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

METHODICAL ASPECTS OF A LANGUAGE GAME ANALYSIS IN CHILDREN'S LITERATURE

В. В. Соколова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент А. С. Савенко

Ключевые слова: языковая игра, слово, словообразование, текст, текстовая компетенция, комплекс заданий и упражнений.

Key words: language game, word, word formation, text, textual competence, complex of tasks and exercises.

Аннотация. Рассматривается понятие языковой игры и её приёмов как средства развития текстовой компетенции обучающихся при повышении их творческого потенциала и интереса к предмету «Русский язык» в школе. В статье представлен комплекс заданий и упражнений по анализу приёма языковой игры в детской литературе, который позволяет закрепить и повторить материал тем по лексикологии, словообразованию, синтаксису, морфологии, а также дает учителю возможность развивать речевые способности учеников, вызывая интерес к языковой игре и выразительным возможностям языка.

Использование приёмов языковой игры на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе способствует формированию навыков словотворчества у обучающихся, развитию у них текстовой компетенции, необходимость развития которой продиктована положениями ФГОС. Формирование текстовой компетенции осуществляется в процессе текстовой деятельности, которая включает в себя написание, произнесение, восприятие и понимание различных текстов. Умения, выделяемые при формировании текстовой компетенции, определяются исследователями как общенаучные, поэтому позволяют легко усваивать учебный материал, основной формой которого является текст. Обращение к приёму языковой игры в детской литературе как средству развития текстовой компетенции представляется нам актуальным, поскольку дает возможность более четко определить понятие языковой нормы и её границы, проанализировать ранее не выявленные средства русского языка, используемые в языковой игре, и при этом развить творческие способности обучающихся.

Теория происхождения игры и функционирования языка была создана австрийским философом и лингвистом Людвигом Витгенштейном. По определению философа, любой вид деятельности, связанный с языком – игра [1]. Лингвист В. П. Руднев пишет о языковой игре как о форме самой жизни, и не только язык, а сама реальность, которую мы воспринимаем исключительно через призму языка, является совокупностью языковых игр» [2, с. 33–39]. В. З. Санниковым языковая игра рассматривается в качестве лингвистического эксперимента. Языковая игра, как и комическое в целом, – это отступление от нормы, нечто необычное [3, с. 14–16]. Лингвист Б. Ю. Норман дает такое определение: «Языковая игра (в максимально широком понимании термина) – это

нетрадиционное, неканоническое использование языка, это творчество в языке, это ориентация на скрытые эстетические возможности языкового знака» [4, с. 168].

Выделяется несколько разновидностей языковой игры [5, с. 29]:

1. Сознательное употребление нормативных языковых средств для выражения дополнительного коннотативного, реже денотативного смысла. Часто в данном случае используются уменьшительно-ласкательные суффиксы, слова с несвойственными им значениями. К этому виду можно отнести игру с лексической сочетаемостью, порождение неологизмов, игровой жаргон и пр.

2. Намеренное нарушение языковой нормы. Данный вид включает в себя стилистические игры с жаргонизмами, просторечиями, а также морфологические игры.

3. Использование в речи прецедентных текстов с целью создания аллюзии. Адресант обращается к культурологическим, историческим, литературным познаниям адресата.

Языковая игра, заключающая в себе проблемную ситуацию, может подтолкнуть учащихся к участию в творческом процессе, повысить интерес к предмету и активизировать познавательную деятельность. В работах А. Н. Леонтьева такого рода деятельность определяется как совокупность информационных процессов и мотивации, а также активность поисково-исследовательских процессов с целью приобретения и переработки информации [6].

Практическая составляющая разработанного нами комплекса заданий заключается в формировании у учащихся навыка работы с текстом (и прежде всего со словом) с целью привлечения внимания к внутренней форме слова, его семантике и структуре. Одним из основных источников языковой игры является словообразование, так как его средства демонстрируют творческий потенциал языка.

Ниже представлены варианты заданий и упражнений по анализу и выявлению приёма языковой игры на материале повести-сказки Э. Успенского «Дядя Федор, пёс и кот» [7], поэтических текстов, созданных О. А. Титовым [9], искусственной фразы Л. В. Щербы «Глокая куздра» [10], лингвистической сказки Л. С. Петрушевской «Пуськи бяты» [6] и сказки Б. Заходера «Винни-Пух и Все-все-все» [2].

1. Работа по алгоритму:

- 1) найти в предложениях авторские окказионализмы и объяснить их значение;
- 2) выполнить морфемный разбор слова и определить способ его образования;
- 3) выявить слова языка со схожей словообразовательной моделью;
- 4) придумать собственные слова по той же модели.

Фрагмент 1. *Дорогие папа и мама, вы меня теперь просто не узнаете. Хвост у меня крючком, уши торчком, нос холодный, и лохматость повысилась* [7].

Лохматость – свойство по значению прилагательного *лохматый*. Схожие слова – *аккуратность, честность, женственность*. Пример собственных слов – *красивость, зеленость*.

Фрагмент 2. *А галчонок услышал стук и спрашивает:*

– *Кто там?*

– *Это я, почтальон Печкин. Принес для вас посылку. То есть не принес, а уношу. А ты, говорилка, помалкивай себе на шкафу!* [7].

Говорилка в данном контексте – объект, который много говорит. Схожие слова – *копилка, поилка*. Пример собственных слов – *ходилка, мазилка*.

Фрагмент 3. – *Это, наверное, мой профессор!* – *кричит кот. – Семин Иван Трофимович! У него еще была жена, двое детей и бабушка с веником. И он все словарь составлял «Русско-кошачий»* [7].

Русско-кошачий – словарь, с помощью которого можно перевести русский язык на язык кошек. Схожие прилагательные – *англо-русский, русско-французский*. Пример собственных слов – *англо-собачий, русско-птичий*.

Целью данного вида упражнения является усвоение теоретического материала об основных моделях словообразования. В процессе создания новых слов также развивается творческий потенциал обучающихся.

2. Разбор текста, посвященного какому-либо предмету, не включающего его прямую номинацию. Например:

*Скоро зацветешь ты. И гори, гори,
Как перо заката, как пожар зари!
Пусть шипов угроза сохранит твой пламень
И расскажет проза о тебе стихами!* [8, с. 71]

Ученику необходимо определить, о чём идет речь в представленном контексте, и аргументировать свое мнение с опорой на текст. Основываясь на прямых и переносных значениях слов, учащиеся определяют, что речь в стихотворении идет о розе. Особенности графической организации текста определяются по количеству употребленного в стихотворении буквенного комплекса «роза».

Школьники должны отметить, что он встречается четыре раза, при этом два раза возникает на стыках слов (скоро зацветешь, перо заката) и дважды – в составе другого слова (угроза, проза). Прежде всего, задание направлено на развитие внимания к письменной речи, а также к особенностям ее звуковой и графической организации.

3. Поиск в тексте «спрятанных слов». Графически они содержатся в стоящих рядом в тексте словах, в чём заключается прием языковой игры – каламбур – шутка, опирающаяся на комическое использование сходно звучащих, но разных по значению слов.

*Пестрая особа кажется ужасной
На цветок уселась, не скажу какой.
Но глаза я целил на нее напрасно:
Пожужжала кротко и летит домой.*

*Не пойму характер! Вот хотя бы пчелы...
Берегусь их, жутких, больше, чем огня,
Но они не жалят, а комар веселый
И совсем не страшный за нос цап меня!* [8, с. 72]

В стихотворении учащиеся находят названия животных и насекомых, а именно: «пес», «собака», «уж», «жук», «заяц», «крот», «муха», «рак» и «гусь». Как и при работе с заданиями предыдущего вида, у обучающихся развивается внимание к звуковой и графической организации речи. Также в будущем это позволяет сформировать умение использовать данные возможности языка в составлении собственных каламбуров, что приведет к повышению уровня выразительности и индивидуальности речи учащихся.

4. Работа с предложением, включающим в себя множество окказиональных единиц. Например, проанализировать предложение, сконструированное Л. В. Щербой: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка» [9]. Необходимо определить, какими частями речи являются слова в предложении, и выявить их грамматические признаки. На последнем этапе ученикам предлагается вообразить себя автором данной фразы и составить развернутый рассказ.

В процессе выполнения задания формируется умение строить связную речь и аргументировать собственную точку зрения, а также развивается фантазия и воображение обучающихся.

5. Разбор текста, полностью состоящего из окказиональных слов, по определенному алгоритму:

- 1) выполнить синтаксический разбор предложений;
- 2) осуществить морфологический разбор одного из имен существительных;
- 3) выписать однокоренные слова;
- 4) выполнить морфемный разбор слов;
- 5) придумать продолжение текста.

Пример для такого вида упражнения – фрагмент лингвистической сказки Людмилы Петрушевской «Пуськи бятые» [10]:

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит: – Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит:

– Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

Калушата присяпали и бутявку стрямкали, и подудонились (простое, двусоставное, распространенное, повествовательное, невосклицательное, осложнено однородными сказуемыми). Однокоренные слова – калуша, калушата, калушаточки.

Данные упражнения способствуют развитию творческого мышления и воображения у обучающихся, а также формированию умения свободно сочинять тексты на лингвистической основе.

6. Найти в тексте авторский окказионализм и определить его грамматические признаки. Например, в фрагменте текста Б. Заходера «Винни-пух и Все-все-все» [11]:

Хорошо быть медведем, ура!

Побежу –

(Нет, победу!)

Победу я и жару и мороз,

Лишь бы медом был вымазан нос!

Победу –

(Нет, побежду!)

Побежду я любую беду.

Грамматические признаки, которые выявляются – отсутствие 1-го лица единственного числа у глагола «победить», что позволяет продолжить список слов, которые не имеют данной словоформы, например, *прослезиться, шелестеть* и прочее. Целью данного вида заданий является обнаружение в тексте грамматических ошибок, что помогает учащимся закрепить теоретические знания в разделе «Грамматика». В процессе их выполнения формируется навык адекватного восприятия устной и письменной речи, словотворчества, а также умение грамотно строить собственную речь.

Комплекс заданий и упражнений по анализу приёма языковой игры в детской литературе распределяется по разным темам предмета – от фонетических до синтаксических и пунктуационных. Использование такого рода заданий позволяет закрепить и повторить материал на интересных для обучающихся примерах, а также развивать речевые способности учеников, вызывая интерес к языковой игре и выразительным возможностям нашего языка.

Литература

1. Витгенштейн, Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – Часть I. – Москва : Гнозис, 1994. – 612 с.
2. Руднев, В. П. Божественный Людвиг Витгенштейн : Формы жизни / В. П. Руднев. – Москва : Прагматика культуры, 2002. – 256 с.
3. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – 2-е издание, испр. и доп. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
4. Норман, Б. Ю. Язык : знакомый незнакомец / Б. Ю. Норман. – Минск, 1987. – 223 с.
5. Курганова, Е. Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте : учебное пособие / Е. Б. Курганова. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 124 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1982. – 304 с.
7. Успенский, Э. Н. Дядя Федор, пес и кот / Э. Успенский. – Москва : Малыш, 2013. – 198 с.
8. Титов, О. А. Использование вариантов игры «слово в словах» на занятиях русского языка / О. А. Титов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 71–74.
9. Успенский, Л. В. Слово о словах / Л. В. Успенский. – Москва : Зебра-Е, 2017. – 496 с.
10. Петрушевская, Л. С. Дикая животные сказки / Л. С. Петрушевская. – Москва : Эксмо, 2019. – 416 с.
11. Заходер, Б. В. Винни-Пух и Все-все-все. Разные разности / Б. В. Заходер. – Москва : АСТ, 2010. – 896 с.

ТИПОЛОГИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ И СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ МАНЕРЫ ПОЭТЕССЫ

TYPOLOGY OF OCCASIONALISMS IN THE WORK OF V. POLOZKOVA
AND THE SPECIFICS OF THE INDIVIDUAL AUTHOR'S MANNER OF THE POETESS

А. Е. Суханова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент А. С. Савенко

Ключевые слова: окказионализмы, В. Полозкова, поэзия, идиостиль, специфика типологии окказиональных слов.

Key words: occasionalisms, V. Polozkova, poetry, idiostyle, peculiarities of occasional words.

Аннотация. Статья посвящена определению структурно-семантических особенностей новообразований Веры Полозковой и выявлению индивидуально-авторской специфики творчества поэтессы. Описаны частотные типы окказиональной лексики автора и выявлены индивидуальные особенности графических и лексических окказионализмов. Установлены модели образования окказиональных сочетаний, наиболее частотная из которых состоит в замене компонента узуального словосочетания сходным по фонетическому составу словом.

Поэтическое творчество В. Полозковой в лингвистических работах рассматривается в первую очередь как феномен женской интернет-поэзии. В данной статье стихотворения поэтессы анализируются в аспекте теории окказиональности слова с учётом индивидуально-авторской специфики. Материалом для анализа являются отрывки поэтических текстов, извлечённые приёмом сплошной выборки из сборников В. Полозковой «Фотосинтез», «Непоэмание», «Осточерчение», «Работа горя» и содержащие окказионализмы.

Вера Полозкова – молодой автор, получивший известность благодаря исключительно самобытным поэтическим образам, «без которых нет настоящей поэзии в принципе» [1], – родилась в 1986 году в коммунальной квартире в Санкт Петербурге. Она – ребёнок, брошенный отцом и выросший с мамой, которая взяла на себя всю ответственность за обеспечение и воспитание дочери, не рассчитывая на чужую помощь. История матери очень похожа на историю самой поэтессы. Вера растит троих детей в одиночестве, пишет стихотворные сборники и гастролирует по миру. В детское время поэтесса занималась музыкой, что отразилось в её стихотворениях. В своих выступлениях Вера использует и музыкальное сопровождение. У поэтессы весьма религиозное, мифологическое мировоззрение, которое привила ей мать еще в детском возрасте.

По словам самой Веры Полозковой, она начала активно вести блог в социальных сетях в 16 лет, и все творчество писательницы «растёт» из автобиографического материала: потрясения, развод, истории и дети становятся почвой для написания стихотворений. Вера Полозкова считает, что в поэзии все можно «отрефлексировать»: «Не знаю никого, кто был бы кромешно счастлив и писал стихи» [2]. В. Полозкова полагает, что меланхолию и радость нужно непременно соединять в своём творчестве, только тогда

ты действительно будешь читаем и любим. Поэтому у В. Полозковой своя манера чтения стихотворений – максимально приближенная к речи. Цель её творчества – поговорить с людьми и погрузить их в другое пространство. На наш взгляд, добиться этого ей помогают окказионализмы, поскольку, по словам автора: «Иногда тебе везёт и есть уже какая-то фраза, которая сама по себе задаёт тебе следующую форму, а иногда нет, ты должен придумать, как это будет звучать» [2].

В концепции Н. Г. Бабенко, окказиональное слово – «не узуальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [3, с. 3]. Окказионализмы могут быть созданы по нормативным словообразовательным моделям и с нарушением в той или иной степени деривационной нормы ... и требуют ... формирующего, созидającego [3, с. 3].

А. Г. Лыков окказионализмом называет «речевую экспрессивную единицу, обладающую свойствами невоспроизводимости, ненормативности, номинативной факультативности» [4, с. 21].

Обобщая эти две точки зрения, мы можем сделать вывод о том, что окказионализмы являются неизбежными индивидуально-авторскими литературными новообразованиями, которые выражают личное, авторское видение в той или иной ситуации под воздействием определенного контекста.

Для описания типологии окказиональной лексики в поэтических текстах В. Полозковой обратимся к классификации Н. Г. Бабенко, предложенной в учебном пособии «Окказиональное в художественном» [3, с. 9–12].

1. **Фонетические окказионализмы** создаются лишь в случае, когда сам автор предлагает в качестве новообразования какой-нибудь звуковой комплекс, полагая, что данный комплекс содержит и передает семантику, которая обусловлена фонетическими значениями звуков и его составляющих. Пример такого фонетического окказионализма можно встретить в творчестве Веры Полозковой: «Там бов / а тут не бов. / Мои позавчера женились, выбыв / Из одиночек самых разных видов / Из нас, вооруженных до зубов, / Видать, и впрямь счастливая любовь / Завидую, ничем себя не выдав, / And love you both» [5]. В. Полозкова путем создания фонетического окказионализма обыгрывает название русского города Тамбов, говоря о том, что произошло непосредственно в этом городе и не состоялось впоследствии. Данный звуковой комплекс построен на пространственной антиномии *там – тут* и семантической омонимии звуко сочетания *бов* и английского местоимения *both* ‘оба’.

2. **Лексические окказионализмы** рождаются в случаях комбинации нескольких узуальных (обычных) основ и аффиксов по словообразовательной норме или же в противоречии с этой нормой. Новообразование составляется из синтеза морфем, которые уже существуют в языке, но при этом «...истинно новым ... в слове, которое только что создалось, является скрещение координат, а не координаты как таковые».

Так, в словопроизводстве участвуют продуктивные аффиксы, например, суффикс –ость, имеющий значение отвлеченного признака и использующийся В. Полозковой достаточно часто: *богинность, искомость, любимость* (в окказионализме кем-то-любимость) и *чьятость*.

С помощью чистой префиксации созданы такие слова: *недогумилев, перехокку, повылить, пообжег*.

С помощью сложно-нульсуффиксального способа образуются слова баблодел (бабло + делать), шарлатанцы (шарлатан + танцы) и шарлатаинства (шарлатан + таинства) (*шарлатаны вершат свои шарлатанцы и шарлатаинства. / может, только это удерживает ее.*).

В отличие от существительных, глаголы образуются именно с помощью префиксации, суффиксации, постфиксации или же их комбинации: *повылить, пообжег, лиловятся, развездело, отъегиптянит, перестиховала, посмешливеть, откричимся, отплакивается*. Ср. *Неба льдистого литр – В капельницу / Через стекла налить позволь... / Влагой ночи чуть-чуть отплакивается / Моя проклятая / Любошь*. В стихотворении «История болезни» префикс **от-** усиливает эмоционально-оценочную окраску глагола плакать '1. Проливать слёзы (от обиды, горя, боли и т.п.) 2. Горевать, сожалеть по поводу чего-л.' [6].

3. **Грамматические** (морфологические) **окказионализмы** являются образованиями, в которых, с точки зрения узуса, в коллизии находятся лексическая семантика и грамматическая форма. Невозможное в языковой системе становится возможным для авторского контекста из-за творческого развития лексического значения слова. Например, в поэзии В. Полозковой характерным является образование краткой формы именно от относительных прилагательных: *порист, клетчат, сливочен, литы, приджазованна*.

Лексемы «*графичен*», «*худ*» и «*молочно-бел*» (*Ты его видел, – он худ, графичен, молочно-бел; я летаю над ним, как / вздорная Тинкер Белл. Он обнимает меня, заводит за ухо прядь – я одно / только «я боюсь тебя потерять»*) используются автором для более яркой экспрессивной характеристики лирического героя, концентрации внимания читателя на изображении внешности персонажа, создания образа чёрно-белого (графичный 'свойственный графике с минимумом цвета', чёрно-белый 'имеющий расцветку или окраску из сочетания белого и чёрного цветов' [5]) портрета-наброска, выполненного карандашом, – простого, угловатого, но именно этим и привлекательного для лирической героини.

Ещё одной особенностью словотворчества В. Полозковой является образование прилагательных в сравнительной степени от относительных прилагательных (*фарфоровей*) или же от иных частей речи, особенно от частицы все равно – *все равнее* (*Лечь, лопатки впечатать в дно / И закутаться в ил, древняя. / Вот тогда станет все равно. / А со временем - все равнее*) и числительного один – *однее* (*Я одна, как смертник или рыбак. / Я однее тех, кто лежит, застигнут / Холодом на улице: я слабак. / Я одной всех пьяниц и всех собак*). Этот способ словообразования Вера Полозкова применяет, чтобы подчеркнуть нарастание чувств и ощущений лирического героя.

Кроме вышеперечисленных форм слов автор также образует формы множественного числа слов *Singularia tantum*: *музыка/музыку – музык, водка/водку – водк*. Интересно для рассмотрения и склонение неизменяемых частей речи: никто – *в разных нектах*, пожалуйста – *пожалуйст* (*Я большая-большая куча своих пожалуйст*).

4. **Семантические окказионализмы** являются результатом появления семантических приращений, которые в большой степени преобразуют семантику начальной узуальной лексемы, употребленной для художественного контекста. Такой круг семантических окказиональных слов очертить гораздо сложнее, чем лексических или грамматических, потому что в основном каждое эстетически нагруженное слово образного текста отличается смысловыми приращениями, но, несмотря на это, работать с ними необходимо, поскольку они – «неотъемлемая часть идиолекта писателя, текстов художественных произведений...» [3, с. 11]. Примерами семантического окказионализма

могут являться слова и словосочетания в творчестве В. Полозковой: *аж по самую деревянную рукоять, навеки, одинаковой, фатально*.

Окказиональность всех вышеперечисленных слов и словосочетаний ограничена контекстом, в котором эти слова употребляются. Так, например, узуальное наречие «навеки» приобретает иное значения в контексте стихотворений: навеки имеет значение существительного с предлогом – «на веки» (*Навеки – это всего лишь чай / На верхние веки глаз*). Слово «фатально» также приобретает совершенно другой смысл в контексте: в основе семантики слова «фатально» лежит не прилагательное «фатальный», а существительное «фата». (*Фатально – это ведь где фата / И блюдечко для колец*). Фраза «аж по самую деревянную рукоять» использована В. Полозковой в переносном смысле (*Мне идти и идти вперед – а тебе стоять / Тебе вечно учить историю – мне войти в нее / Аж по самую деревянную рукоять*). Слово «одинаковой» В. Полозкова употребила в значении «без чувств» (*Я хочу, чтоб на Рождество / Сделал Бог меня одинаковой, / Чтоб не чувствовать ничего*).

5. Окказиональные (необычные) сочетания слов являются стечением лексем, сочетаемость у которых в узусе немыслима, потому что не соответствует закону семантического согласования из-за отсутствия одинаковых сем в их лексических значениях. В связи с возникновением контекстуально ограниченных семантических сдвигов в зависимой части словосочетания общие семы появляются. Среди окказионализмов Веры Полозковой встречается несколько необычных сочетаний слов: *безлюдная женщина, нетрудно ее суметь, огрести той женщины, оставаться насмерть, по кому-то гнить, происходит пятница на земле, слишком те же губы, случилась книжка, чаячий лай, поет нами, расплавит меня тобой, ветер курит, издевается шар земной, напиток воздуха у волос, хрипнет мир (да, мы слышали: хрипнет мир, и земля шатается, / как дурное корыто, стремится в небытие.), ел жизнь руками (я ел жизнь руками, глазел вокруг. / полбутылки виски в кармане брюк)* и т.д.

Один из компонентов общепринятого сочетания заменяется иным, и такое сочетание становится окказиональным: *чаячий лай – собачий лай*.

Окказиональность сочетаний может быть также обусловлена использованием неодушевленного предмета в качестве субъекта действия: *ветер курит (ветер курит твою сигарету быстрее тебя – / жадно глодает, как пес, ладони твои раскрытые обыскав, / смахивает пепел тебе в рукав), издевается шар земной (От Кишинева и до Сент-Луиса / Издевается шар земной, / Я ненавижу, когда целуются, / Если целуются не со мной!), вздыхает эчмиадзин, (глубоко вздыхает эчмиадзин, / набирая воздух в колокола)*. Все эти действия выполняются человеком: человек курит, человек издевается над кем-то, человек вздыхает.

Э. И. Ханпира выделяет и **графические окказионализмы**: *идти-раскачиваться, пьется-воется, пошла-поехала-поплыла, девочка-как-все-плохо, жалко-что-только-друг, когдато-главный, мальчик-билеты-в-последний-ряд, мальчик-уже-моей-ладони, не-надо-блюз, не-расти-после-меня-трава, то-ли-юбка-то-ли-штаны, боль-ты-мой-бонза, боль-ты-мой-цензор*.

Вера Полозкова использует в своей поэзии такой способ словообразования для того, чтобы акцентировать внимание читателей на определенном, более важном отрывке, передающем основную суть стихотворения. Например, *жалко-что-только-друг (...поздравляю, мой лучший жалко-что-только-друг, / мы сумели бы выжить при / ядерной зиме, равной силе четырехсот разлук, ...)* непосредственно говорит об адресате, к которому Полозкова обращается на протяжении всего текста, и взаимоотношениях между ним и автором.

В другом случае автор прибегает к этому способу, чтобы передать быстротечность времени и усилить концентрацию на непрерывности действий, например, *пошла-поехала-поплыла* (*Дело не в нем, это вечный твой дефицит тепла, / Стоит обнять, как пошла-поехала-поплыла / Только он же скала, у него поважней дела, / Чем с тобой тетешкаться, лупоглазой*).

Анализ типологии окказионализмов в творчестве Веры Полозковой позволил определить специфику её индивидуально-авторских слов.

1. В своей поэзии Полозкова использует значительное количество графических окказионализмов (17 %), построенных путем соединения словосочетаний и целых предложений в одно слово посредством дефиса. В качестве примера можно привести стихотворение из индийского цикла сборника «Острочерчение» «В первый день выходя на улицу в Дели» (*В первый день выходя на улицу в Дели / ты знаешь твёрдо – / часы твои сочтены. / Грязно, перенаселено, зловонно и всё гудит, / словно ты в желудке у Сатаны. / А через неделю ты счастлив, сторговывая в Пушкаре / то-ли-юбку-то-ли-штаны / За две трети от их цены...*), а также стихотворение «Без году неделя, мой свет», в котором поэтесса удваивает значимость четверостишия, используя графические окказионализмы два раза подряд (*Мальчик-билеты-в-последний-ряд, / мальчик-что-за-роскошный-вид. / Мне плевать, что там о нас говорят / и кто Бога из нас гневит.*).

2. Следующим не менее важным аспектом творчества Веры Полозковой является её тяготение к определенным типам окказионализмов. Так, мы можем сделать вывод о том, что Полозкова особое внимание в своем творчестве уделяет лексическим окказионализмам (28 %) и необычным сочетаниям слов (28 %), остальные же типы новообразований встречаются в поэзии Полозковой значительно реже. В своем последнем выпущенном поэтическом сборнике «Работа Горя» автор чаще прибегает именно к окказиональным сочетаниям слов: например, фраза «*поспевшие колыбельные*» (*мы садимся на берегу пожинать поспевшие / колыбельные, штормы, закаты и корабли.*) является необычным словосочетанием, которое позволяет в качестве однородных дополнений объединить разные по смыслу слова – *колыбельные, штормы, закаты и корабли* – и использовать синтаксический стилистический приём зевгмы. В более ранних поэтических сборниках отличительным признаком будет создание лексических окказионализмов при помощи сложения основ и контаминации: название сборника «Непоэманье» (непонимание + поэма), «шапкозакидален» (шапка + о + закидать).

3. Характерной особенностью словотворчества поэтессы является частотность употребления отдельных аффиксов. Излюбленные аффиксы Веры Полозковой – суффикс *-ость*, например в лексеме *отвергнутость* (*Сама себе свеча и гулкий мрамор, / Отвергнутость изжив, словно чуму, / Она не хочет помнить, по кому / Своим приказом вечно носит траур*), префиксы *по-* – «*пообжег*» (*Маленький мальчик, каленый шип, битые тормоза. / Взрыв химический, с ног не шиб, но повредил глаза. / Крепко легкие пообжег, но не задел лица. / Терпкий пепел, дрянной божок, мышечная гнильца.*) и *от-* – «*откричимся*» (*Как нищие всем показываем обрубки / Своих отношений: мелочно и смешно. / Давай уже откричимся, отдернем трубки, / И, воду глотая, камнем уйдем на дно.*).

4. Анализ частеречной отнесённости окказиональных слов в поэзии Полозковой показал, что имя существительное является наиболее частотной частью речи. Особенно ярко этот факт проявляется в книге «Работа Горя», в которой Полозкова в одном стихотворении употребляет сразу четыре окказиональных имени существительных в форме мн. ч. род. п.: *зубодробилен, дешераздирален, предателебоен, шапкозакидален*

(край у нас широк, изобилен, / бесконечно сакрален / сколько у нас древних зубодробилен, / вековых душераздирален / перед путешественником, где чёрен, / где еще промышленно не освоено, / целый горизонт лежит живодерен / и предателебоен / всяк у нас привит, обезболен, / власти абсолютно лоялен, / это слышно с каждой из колоколен, / изо всех шапкозакидален). Связано это с тем, что в своих текстах поэтесса делает акцент на субъектность и объектность с присущими им определенными качествами. Описывая мир человека и окружающих его предметов, В. Полозкова конкретизирует те или иные действия как первых, так и вторых. Оказиональность авторских слов в свою очередь дополняет и сохраняет многочисленные имплицитные смыслы, которыми поэтесса наделяет свои образы.

Таким образом, можно заключить, что оказиональные слова Веры Полозковой отличает простота конструкций, прозрачность внутренней формы, а также конкретно обозначенная и вследствие этого понятная читателю семантика лексем в мини-контексте. Поэтесса довольно часто в своем творчестве прибегает к созданию индивидуально-авторских слов, отражающих современную действительность. В поэзии В. Полозковой не наблюдается стремления отграничить свои тексты от читательской аудитории, например, от исключительно «элитарного» общества путём приёма создания оказиональной лексики. Автор, напротив, вступает с читателями в диалог на обыденные и доступные темы, дополняя свою речь чувственностью и экспрессией.

Литература

1. Кириченко, В. Фотосинтез поэзии неоавангардизма (О творчестве Веры Полозковой) / В. Кириченко // Новый свет. Литературно-художественный журнал. – 2015. – № 1. – URL: <https://litsvet.com> (дата обращения: 28.03.2022).
2. «Персона». Вера Полозкова. Авторская версия. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hR6rkubwUxk> (дата обращения: 02.11.2021)
3. Бабенко, Н. Г. Оказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие / Н. Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 84 с.
4. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (оказиональное слово) : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
5. Полозкова, В. Непознание / В. Полозкова. – Москва : Гаятри / Livebook, 2014. – 224 с.
6. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
7. Полозкова, В. Осточерчение / В. Полозкова. – Москва : Гаятри / Livebook, 2014. – 184 с.
8. Полозкова, В. Фотосинтез / В. Полозкова. – Москва : Livebook, 2014. – 112 с.
9. Полозкова, В. Работа горя / В. Полозкова. – Москва : Livebook, 2020. – 168 с.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «СИБИРЬ» (ПО ДАННЫМ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА И СЛОВАРЕЙ)

THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE CONCEPT "SIBERIA"
(ACCORDING TO THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS AND DICTIONARIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

Т. А. Федосенко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол наук, профессор А. В. Болотнов

Ключевые слова: концепт «Сибирь», национальный корпус русского языка, лингвокультурология, этимология.

Key words: concept "Siberia", national corpus of the Russian language, linguocultural studies, etymology.

Аннотация. В статье рассмотрены содержание и структура концепта «Сибирь». Анализ проводится с учетом Национального корпуса русского языка и различных словарей. Рассматриваются некоторые распространенные этимологические версии происхождения слова «Сибирь»: тюркская, монгольская и этническая. Осуществлена попытка выделить основные концептуальные признаки Сибири.

Сбор языкового материала осуществляется двумя различными способами: традиционным (на основе проведения лингвистических экспериментов и анкетирования) и новым (с применением компьютерных технологий). Последний способ стал известен в начале XX века с появлением корпусной лингвистики, которая занимается «разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» [1, с. 7].

Статья содержит лингвокультурологическое исследование концепта «Сибирь» на основе словарей и Национального корпуса русского языка.

С географической точки зрения, Сибирь – это «территория России, простирающаяся от Урала на западе до хребтов тихоокеанского водораздела на востоке и от берегов Северного Ледовитого океана на севере до границы с Центральной Азией на юге» [2, с. 383]. Но в представлении многих людей Сибирь – это образ, а не просто географическое понятие. Для тех, кто здесь никогда не был, все это огромное пространство сливается в стереотипы – снег, мороз, огромные расстояния, дикость. Но на самом деле Сибирь многолика. Наша задача – раскрыть этот многослойный и неоднозначный концепт.

Неоднозначность концепта заключается уже в этимологии слова «Сибирь»: до сих пор ученые спорят о происхождении этого слова. На данный момент можно выделить три основных версии происхождения слова «Сибирь»:

1. Тюркская версия. Слово «Сибирь» считается искаженным тюркским словом «сибэр» или «чибэр», что переводится как «красивый». Существует татарский обычай давать всему очень простые и ясные имена: озёра Чебаркуль и Иссык-Куль в переводе

означают лишь словосочетания «красивое озеро», «горячее озеро». Многие названия в Сибири имеют тюркское происхождение – огромное количество рек, озер и населенных пунктов. Также в тюркских языках (в частности, в татарском языке) имеется слово «Себер(ү)», которое имеет значение «мести», «метель (позёмка)», то есть название «Сибирь» дословно может означать ещё и «Метель» [3, с. 313].

2. Монгольская версия. Слово «шибир» не имеет дословного перевода, однако его смысл обозначает болотистую местность, поросшую лесом, преимущественно березовым. На территории Сибири сосредоточено 60 % общих запасов торфа России, что подтверждает преобладание болотистой местности в этих районах страны. Исторически известно, что монголы пришли в Сибирские земли с юго-востока, поэтому обойти болотистые низины южной и средней Сибири было невозможно, что и могло привести к возникновению изучаемого концепта [4, с. 5].

3. Этническая версия. Эта версия связана с тюркоязычным этносом – сибирские татары, которые называли себя «сабир» (савиры). Русичи посещали данную территорию задолго до её освоения в XV веке. Русские впоследствии могли назвать эти земли в честь коренного народа, преимущественно их населявшего. Также Сибирское Ханство было наделено огромным влиянием и мощью, следовательно, земли могли быть обозначены как земли Сабыров или Сибирь [5, с. 203].

Таким образом, этимологическая характеристика уже отражает неоднозначность концепта «Сибирь», который вбирает в себя такие репрезентанты, как красивая, холодная (метель), непроходимая (бескрайняя), величественная и мощная (Сибирское Ханство с огромным влиянием и мощью).

В русском национальном основном корпусе по запросу «Сибирь» найдено 2 890 документов, в которых слово употреблялось 6 796 раз. Преобладающие жанры текстов: статьи (596 документов), романы (363 документа), мемуары (294), рассказы (238), повести (221) и очерки (177). Сфера функционирования – публицистика (1567 документов). Преобладающие темы: политика и общественная жизнь (556 документов), частная жизнь (354), история (272).

Чаще всего лексема «Сибирь» используется с такими словами, как: *ссылка, отправлять, поселение, каторжные работы* и т.д. Пример использования: «он был сослан в Сибирь», «в Сибирь за то, что...», «в Сибирь в каторжную работу», «кнутом и сослали в Сибирь», «сослан в Сибирь на поселение», «в Сибирь на вечное поселение», «в Сибирь за участие в...», «бьют – не обижаемся, в Сибирь посылают – не обижаемся», «ведь меня в Сибирь сошлют» и т.д. [6].

Далее рассмотрим, как раскрывается концепт «Сибирь» в отдельных корпусах.

Например, в газетном корпусе Национального корпуса русского языка найдено 11 558 документов, где используется слово «Сибирь» 17 723 раза. Самые частотные сочетания слов связаны с трубопроводной системой «Восточная Сибирь — Тихий океан», построенной в 2010 году. На графике использования слова «Сибирь» в газетном корпусе 2010 год отмечен как самый успешный по частоте употребления данной лексемы.

Примеры конструкций: *«нефтепровода восточная Сибирь тихий океан», «восточная Сибирь тихий океан ВСТО», «трубопровода восточная Сибирь тихий океан», «системы восточная Сибирь тихий океан», «строительства нефтепровода восточная Сибирь тихий»* и т.д. [6].

Второе по частоте использование лексемы «Сибирь» связано с крупной авиакатастрофой 2001 года: авиалайнер Ту-154М компании «Сибирь» рухнул в Чёрное море. Данное событие повлекло за собой рост использования анализируемой лексемы.

Примеры конструкций: «*Ту 154 российской авиакомпании Сибирь*», «*Ту-154 авиакомпании «Сибирь», выполнявший рейс из Тель-Авива в Новосибирск, был сбит 4 октября 2001 года украинской ракетой С-200, выпущенной в ходе учений*» и т.д. [6].

Таким образом, результаты, полученные из газетного корпуса Национального корпуса русского языка, подтверждают мысль о том, что использование лексем определяется временем и событиями, происходящими в том или ином промежутке.

В поэтическом же корпусе найдено 154 документа, где лексема «Сибирь» использовалась 214 раз. Здесь мы можем наблюдать похожую картину, поскольку концепт «Сибирь» в данных работах вбирает в себя такие значения, как «*ссылка*», «*отправили*», «*в Сибирь ..., где смерть стоит у сердца*», «*о, Сибирь ... в каланчах пшеничных калачей*», «*каторги удачливая дочь*», «*за бунт крестьянский сослан*», «*простор не в бубенцах, а в кандалах*», «*навечно выслали его*», «*этих – гнать в Сибирь*», «*кандалный край*», «*печальный край*» [6].

Помимо этого описания есть и удивительные художественно-изобразительные средства, характеризующие Сибирь как многогранную, загадочную, морозную, оттого и суровую территорию: «*серебристая*», «*жесткая*», «*бегут в Сибирь, чтоб насладиться зрелищем снегов*», «*лучи многообразны, как Сибирь*», «*как свист пурги*», «*звездная*», «*тысячелетняя тайга*», «*не мерена вдоль и не пройдена вширь, покрыта тайгой непроезжей*», «*мохнатая*», «*край золотикий*», «*Сибирь-холодырь ... к тебе эта кличка пристыла*», «*бескрайняя*», «*старушонка седая*», «*да здравствует мороз и Сибирь*».

Таким образом, разнообразные тексты и документы отражают существование различных типов отношений населения к Сибири. Анализ материала позволяет выделить следующие концептуальные признаки Сибири:

1. Связь с внешним обликом территории (непроходимая, красивая, величественная/мощная, холодная и суровая);
2. Историческая связь (ссылка, каторга);
3. Событийная связь (строительство трубопроводной системы «Восточная Сибирь – Тихий океан», авиакатастрофа).

В Русском ассоциативном словаре в словарной статье на стимул «Сибирь» отмечены реакции: *тайга 13, холод 11, матушка 10, снег, ссылка 7, холодная 5, далеко, лес 4, зима, каторга, мороз 2, болезнь, большая деревня, валенок, великая, Восточная, высылать, гадость, Гулаг, далекая, декабрист, декабристы, Есенин, жуть, как родина, Колыма, Красноярск, крыша, лагерь, матушка Сибирь, мох, наказание, необъятная, непокоренная, нефть, не хочу, обширная, пейзажи, Пушкин, работа, родная, Россия, тайна, тоже русская земля, Тюмень, тюрьма, холодно, чукча –1* [7, с. 585].

Полученные реакции можно также разделить на две большие тематические группы:

1. Низкая температура (холод, снег, холодная, мороз, холодно) – 26 реакций.
2. Бескрайние просторы (тайга, далеко, лес, далекая, необъятная, обширная) – 24 реакции.

Анализ на основе материалов Национального корпуса русского языка и словарей позволяет утверждать, что концепт «Сибирь» является многослойным и неоднозначным концептом.

Литература

1. Захаров, В. П. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов / В. П. Захаров, С. Ю. Богданова. – Иркутск : ИГЛУ, 2011. – 161 с.

2. Поспелов, Е. М. Географические названия мира: Топонимический словарь / Е. М. Поспелов. – Москва : АСТ, 2001. – 512 с.
3. Гладкий Ю. Н. Регионоведение : учебник для академического бакалавриата / Ю. Н. Гладкий, А. И. Чистобаев. – Москва : Юрайт, 2016. – 360 с.
4. Никитин, Н. И. Освоение Сибири в XVII веке : Кн. для учащихся сред. и ст. классов / Н. И. Никитин. – Москва : Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Петрухин, В. Я. Очерки истории народов России в древности и раннем средневековье / В. Я. Петрухин, Д. С. Раевский. – Москва : Знак, 2004. – 416 с.
6. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 18.04.22)
7. Русский ассоциативный словарь. – В 2 т. – Т.1. От стимула к реакции: Ок.7000 стимулов / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – Москва : ООО «Издательство «Астрель»: ООО Издательство «АСТ», 2022. – 784 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТОВ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОГО И ТЕЗАУРУСНОГО УРОВНЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL OF MEDIA TEXTS AND THEIR ROLE
IN THE DEVELOPMENT OF CULTURAL-SPEECH AND THESAURUS LEVELS OF
LINGUISTIC PERSONALITY OF HIGH GRADE STUDENTS

Д. И. Хасмамедова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол наук, профессор А. В. Болотнов

Ключевые слова: ВКонтакте, языковая личность, тезаурус, дидактические приёмы.

Key words: VKontakte, linguistic personality, thesaurus, didactic techniques.

Аннотация. В статье рассматриваются блоги медийных личностей и официальных страниц в социальной сети «ВКонтакте», учреждений, осуществляющих культурное просвещение населения, для использования в дидактических целях. Анализируется современная языковая ситуация в интернет-пространстве и её влияние на формирование языковой личности старшеклассников. Статья предназначена для практикующих учителей и специалистов, работающих в образовании.

Annotation. The article discusses the blogs of media personalities and official VKontakte pages of institutions that carry out cultural education of the population, for use for didactic purposes. The modern language situation in the Internet space and its influence on the formation of the linguistic personality of high school students are analyzed. An article for practicing teachers and professionals working in education.

Ю. Н. Караулов определяет языковую личность как «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [1, с. 671].

Языковая личность современного старшеклассника не меняется последние несколько лет, так как с начала всеобщей компьютеризации и беспроводного Интернета обладает рядом особенностей, которые остаются неизменными. Язык общения современного подростка совпадает с языком, на котором говорят все пользователи Интернета. Большинство трендов в интернет-пространстве зарождается в западных социальных сетях и постепенно распространяется по миру, в том числе через преобразование контента блогеров разных стран на свою национальную почву. В последнее десятилетие не ослабевает интерес к использованию креолизованных текстов, мемов, общения с помощью эмодзи и различных стикеров. Тенденция к экономии речевых усилий также сохраняется и проявляется в редукции звуков, усечении части слов, написании, приближенном к транскрипции, графической передаче звуков и слогов цифрами и т. д.

В настоящее время наблюдается процесс, при котором большая часть представителей молодёжи заинтересована в потреблении контента, связанного с деятельностью

западных инфлюэнсеров и деятелей культуры. Подростки не создают новый, оригинальный контент, а только дублируют уже имеющийся. При этом распространение получают западные ценности и морали, русская культура в современном интернет-сообществе представлена в меньшем объёме.

Наша задача – на актуальном и интересном для старших школьников материале сформировать языковую личность, заинтересованную в собственной культуре и поддержке национальных ценностей.

В лингвокультурологии языковая личность рассматривается с учётом её культуры, национального своеобразия, определяется как «человек, существующий в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке и текстах» [2, с. 74].

Так как языковая личность – это обширное понятие, в нашей работе сосредоточимся на рассмотрении только нескольких её аспектов.

В комплексную авторскую модель общего идиостиля информационно-медийной языковой личности, согласно концепции А. В. Болотнова [3], входят следующие стили: культурно-речевой, коммуникативный и когнитивный. В рамках когнитивного стиля выделяются: ментально-психологический, тезаурусный, интеллектуальный и эпистемологический субстили.

Как отмечалось выше, мы заинтересованы в формировании такой языковой личности школьника, которая обладает знаниями и умениями, характерными для всесторонне развитой личности. В данной статье мы сосредоточимся на формировании культурно-речевого и тезаурусного уровней языковой личности старшеклассника.

Описывая средства репрезентации культурно-речевого стиля, А. В. Болотов подчеркивает, что данный стиль «проявляется на уровне лексикона, семантикона, грамматикона, характерных стилистических приёмов, типов выдвижения, коррелируют с типом речевой культуры, к которой принадлежит автор» [3, с. 267].

Речь, словарный запас напрямую зависят от того, какую информацию и в каких количествах потребляет человек, особенно большое влияние это имеет при формировании языковой личности подростка. Значительная роль отведена учителю, который, используя современные технологии, может привить интерес к освоению качественных текстов и внимательному отношению к их содержанию.

В интернет-пространстве при большом количестве различных источников важно выбирать качественные и проверенные. Так как старшеклассники уже обладают необходимыми знаниями и умениями для грамотного использования Интернета, то задачей учителя остаётся направить обучающегося в выборе того контента, который будет способствовать развитию личности. Для рекомендации к чтению стоит выбирать блоги личностей, обладающих хорошим словарным запасом и большим профессиональным опытом.

Перечислим представителей различных профессий, которые чаще остальных ведут содержательные блоги в «ВКонтакте»: политические деятели, деятели культуры, филологи, журналисты (например, Н. В. Поклонская [4], И. М. Хакамада [5], А. С. Кончаловский [6], В. В. Познер [7], В. М. Пахомов [8], Т. Г. Канделаки [9]).

Блоги элитарных медийных личностей не только в Вконтакте, но и на других платформах, содержат тексты, чтение которых расширяет кругозор и словарный запас читателей. Изучая такие тексты, обучающийся заметит грамотное и уместное употребление стилистических приёмов, типов выдвижения, которые помогут сформировать коммуникативные навыки, повысить культурно-речевой уровень обучающихся.

Так, А. С. Кончаловский в своём блоге пишет о жизни и творчестве личностей, внёсших свой значительный вклад в историю и развитие культуры России. В постах на своей странице А. С. Кончаловский рассказывает о художнике В. И. Сурикове: «*Заказных портретов Суриков практически не делал. Зато большие полотна художника многолики, населены лицами. Причем лица эти – особенно первого плана – выхвачены из гущи русской жизни той поры. Его модели – родные и близкие, сибирские и московские знакомые*» [10]; о художнике М. А. Врубеле: «*Об этом художнике я могу говорить бесконечно. Он был человеком необычайно оригинальным. Рисовал так, будто он уже видел все на картине заранее. Или будто чья-то рука водила его карандашом. Он был гением, одним из тех, кто дает мировую славу русской культуре*» [11]; о кинодраматурге и сценаристе В. И. Ежове: «*Его самыми знаменитыми работами были сценарии к фильмам «Баллада о солдате» и «Белое солнце пустыни». Я работал с ним над «Сибириадой» и «Дядей Ваней» – как младший товарищ и партнер <...> По легкости и оптимизму Ежов напоминал мне Теркина. В нем были юмор и способность оставаться абсолютно неунывающим*» [12]; о режиссёре Ж.-Л. Годаре: «*Удивительный язык, свобода изложения, другое дыхание... Всегда обращаясь не к нижнему этажу человеческого сознания, а к верхнему, Годар в своем творчестве шел не от эмоций, а от головы*» [13].

Также автор не только рассказывает об известных деятелях культуры, но и рассуждает на философские и социальные темы: «*Уровень сегодняшнего технического прогресса позволяет любому ребенку с помощью телефона снять фильм. С прекрасным изображением. Скоро вообще можно будет снимать на спичечную коробку. И тогда наступит идеальное время. Нужна будет всего лишь одна малость – талант. А искусство будет принадлежать тем молодым поколениям, которые готовы отдать последний цент для того, чтобы снять картину, а не для того, чтобы заработать*» [14].

Тезаурусный субстиль «определяется на основе тематических парадигм; прецедентных тестов, использования топонимов и т. д., дат, генерализированных высказываний, специфики текстовых ассоциативно-смысловых полей концептов» [3, с. 268]. Для формирования данного уровня языковой личности обучающегося учителю также следует направить старшеклассника к рассмотрению тех каналов информации, которые освещают культурную жизнь города или страны. Тезаурус включает в себя все фоновые знания человека, но в нашей работе мы сделаем акцент на изучении культуры, так как рассматриваем тезаурусный уровень наравне с культурно-речевым.

Многие учреждения культуры и искусства имеют страницы в социальных сетях, где размещают не только анонсы предстоящих мероприятий, но и информируют своих читателей о персоналиях, событиях, связанных с той деятельностью, которую они осуществляют. Учитель может посоветовать старшекласснику обратиться к страницам в «ВКонтакте» театров, музеев, библиотек, филармоний, как локального значения (*Театр юного зрителя [15], театр «Скоморох» [16], Томский художественный музей [17], Томский краеведческий музей [18], Томская областная филармония [19]*); так и общероссийского значения (*Московский губернский театр [20], Александринский театр [21], Эрмитаж [22], Третьяковская галерея [23], Российская государственная библиотека [24], Российская национальная библиотека [25], Московская филармония [26]*). Изучая такие источники, школьник не только заинтересуется культурой города и страны, но и приобретёт необходимые знания для составления монолога и ведения диалога с привлечением имеющихся у него знаний.

Большую роль в формировании языковой культуры старшеклассника имеет то, с какой информацией он сталкивается в повседневной жизни. С помощью современных СМИ учитель может помочь школьнику сформировать достойных круг интересов, акцентируя внимание на интересных и заслуживающих внимания персоналиях, текстах их блогов, а также проверенных каналов получения информации. Такие условия способствуют развитию всесторонне развитой личности, отличающейся высоким уровнем языковой культуры.

Литература

8. Караулов, Ю. Н. Языковая личность / Ю. Н. Караулов // Русский язык : энциклопедия. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Гл. ред Ю. Н. Караулов. – Москва : Дрофа, 1997. – С. 671–672.
9. Маслова, В. А. Современные направления в лингвистике : учеб. Пособие / В. А. Маслова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
10. Болотнов, А. В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности : монография / А. В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.
11. Блог в «ВКонтакте» Н. В. Поклонской. – URL: https://vk.com/poklonskaya_nv (дата обращения 10.03.2022).
12. Блог в «ВКонтакте» И. М. Хакамады. – URL: <https://vk.com/irinakhakamadaofficial> (дата обращения 10.03.2022).
13. Блог в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского. – URL: <https://vk.com/konchalovsky> (дата обращения 10.03.2022).
14. Блог в «ВКонтакте» В. В. Познера. – URL: https://vk.com/pozneronline_ru (дата обращения 10.03.2022).
15. Блог в «ВКонтакте» В. М. Пахомова. – URL: <https://vk.com/id210718094> (дата обращения 10.03.2022).
16. Блог в «ВКонтакте» Т. Г. Канделаки. – URL: https://vk.com/tina_kandelaki (дата обращения 10.03.2022).
17. Пост в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского о В. И. Сурикове. – URL: https://vk.com/konchalovsky?w=wall-30203366_30874 (дата обращения 10.03.2022).
18. Пост в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского о М. А. Врубеле. – URL: https://vk.com/konchalovsky?w=wall-30203366_29879 (дата обращения 10.03.2022).
19. Пост в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского о В. И. Ежове. – URL: https://vk.com/konchalovsky?w=wall-30203366_29393 (дата обращения 10.03.2022).
20. Пост в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского о Ж.-Л. Годаре. – URL: https://vk.com/konchalovsky?w=wall-30203366_29042 (дата обращения 10.03.2022).
21. Пост в «ВКонтакте» А. С. Кончаловского. – URL: https://vk.com/konchalovsky?w=wall-30203366_30310 (дата обращения 10.03.2022).
22. Блог в «ВКонтакте» Театра юного зрителя. – URL: <https://vk.com/tomtuz> (дата обращения 11.03.2022).
23. Блог в «ВКонтакте» театра «Скоморох». – URL: https://vk.com/skomoroh_tomsk (дата обращения 10.03.2022).
24. Блог в «ВКонтакте» Томского художественного музея. – URL: <https://vk.com/tomskartmuseum> (дата обращения 11.03.2022).
25. Блог в «ВКонтакте» Томского краеведческого музея. – URL: <https://vk.com/tomskmuseum> (дата обращения 11.03.2022).
26. Блог в «ВКонтакте» Томской областной филармонии. – URL: https://vk.com/bkz_tomsk (дата обращения 11.03.2022).
27. Блог в «ВКонтакте» Московского губернского театра. – URL: https://vk.com/gubernsky_teatr (дата обращения 12.03.2022).
28. Блог в «ВКонтакте» Александрийского театра. – URL: <https://vk.com/alexandrinskytheater> (дата обращения 12.03.2022).

29. Блог в «ВКонтакте» Эрмитажа. – URL: https://vk.com/hermitage_museum (дата обращения 12.03.2022).
30. Блог в «ВКонтакте» Третьяковской галереи. – URL: <https://vk.com/tretyakovgallery> (дата обращения 12.03.2022).
31. Блог в «ВКонтакте» Российской государственной библиотеки. –URL: https://vk.com/leninka_ru (дата обращения 12.03.2022).
32. Блог в «ВКонтакте» Российской национальной библиотеки. – URL: https://vk.com/publichka_spb (дата обращения 12.03.2022).
33. Блог в «ВКонтакте» Московской филармонии. – URL: <https://vk.com/mosfilarmonia> (дата обращения 12.03.2022).

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ



УДК 821(4).09
ГРНТИ 17.01.09

ЭКФРАСИС В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ: ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ

EKPHRASYS IN THE CONTEXT OF THE HUMANITIES: FROM THE HISTORY OF
STUDIES

Ю. Е. Вилкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
ОГАОУ «Губернаторский Светленский лицей», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: гуманитарная наука, экфрастический феномен, экфрасис, внутритекстовые взаимосвязи.

Key words: humanitarian science, ekphrastic phenomenon, ekphrasis, intertextual relationships.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению различных аспектов теоретического исследования экфрасиса. В работе в кратком описании представлен исторический путь научного изучения этого понятия в трудах ученых-гуманитариев разных лет.

Опыт объединения эстетического потенциала литературы и других видов искусств имеет продолжительную историю и богатую традицию как в реальном дискурсе, так и в научно-исследовательском. Нас будет интересовать такой вид внутритекстовых взаимосвязей, как экфрасис.

На сегодняшний день проблемное поле изучения экфрасиса представляет довольно обширный материал, но исследование вопросов соотношения визуальных и вербальных знаков имеет еще достаточно лакун. Работа с экфрасисом нацелена на поиск культурных смыслов и моделей образотворчества, то есть отсылает за пределы

языка, в сферу культуры. Плодотворный союз между искусством и лингвистикой, их гармоничное взаимодействие в целях получения эффективных интерпретационных результатов отмечают многие исследователи, занимающиеся изучением проблемы экфрасиса (Н. В. Брагинская, Л. Геллер, М. Кригер, Т. Митчелл, М. Риффатер, Дж. А. В. Хеффернан, Дж. Холландер, О. М. Фрейденберг и др.).

Экфрасис – это понятие, имеющее многовековую историю развития и возникшее на стыке риторики и стилистики. Как замечает Ю. В. Яровикова [1], экфрасис в античности не имел поэтического подтекста. Само слово происходит от греческого глагола «рассказывать», «делать понятным», «объяснять». Различали несколько его разновидностей, как, например, «обращение», «сравнение», «детализация», «умножение слов» [2]. То есть в античной теории экфрасис являлся частью риторических упражнений, формирующих навыки пересказа. Следовательно, совершенно разнится с тем определением, которое сегодня используют по отношению к экфрасису. Одним из определений, которое дает экфрасису Л. Геллер, является «украшенное описание произведения искусства» [3].

Долгое время экфрасис не имел своего названия и четких границ, его не выделяли в какую-то отдельную категорию, не рассматривали с научной точки зрения. Впервые обзор экфрастического материала появился в зарубежной статье, датированной 1912 годом [4].

А в русскоязычный культурный дискурс проблема экфрасиса проникла только во второй половине XX века благодаря исследованию Н. В. Брагинской [5]. И долгое время это был единственный источник сведений об экфрасисе. Исследователь, взяв за основу античную традицию, которая к тому моменту сложилась в западноевропейском литературоведении и культуроведении, раскрыла содержание понятия экфрасиса, интерпретируя опыт предшественников. Также обратила внимание на складывающийся в художественном тексте через экфрасис диалог двух авторов, диалог словесного образа с самим произведением искусства.

В 2002 году в научном сообществе вышел особенно ценный источник информации об экфрасисе – сборник трудов Лозаннского симпозиума [6], статьи, включенные в этот сборник, в основном рассматривают экфрасис на примерах из русской литературы. Участник конференции и редактор сборника, Л. Геллер, во вступительной статье призывает к переосмыслению этого понятия. Именно он определил экфрасис как «всякое воспроизведение одного искусства средствами другого».

В творчестве А. С. Пушкина множество примеров произведений, иллюстрирующих рассматриваемый нами феномен. Возьмем, к примеру, стихотворение «Царско-сельская статуя» (1830): «Урну с водой уронив, об утес ее дева разбила. / Дева печально сидит, праздный держа черепок. / Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой; / Дева, над вечной струей, вечно печальна сидит». После прочтения этого произведения возникает образ фонтана «Девушка с кувшином» из Екатерининского парка в Санкт-Петербурге.

В настоящее время экфрасис является официальным термином поэтики. Чаще всего под ним понимаются различные формы перевода визуального объекта в слова. Нора Троицки [7] проводит параллель и сравнивает экфрастический феномен с хамелеоном, предполагая, что экфрасис как хамелеон имеет способность изменять окраску и природу своего предмета, поэтому одного общепринятого определения, способного полностью отразить всю оригинальность содержания этого понятия, на сегодняшний день не существует.

Еще одним важным трудом, связанным с изучением рассматриваемого нами феномена экфрасиса, является коллективная монография под редакцией Т. Автухович [8]. В последней главе этой научной работы собраны статьи, охватывающие комплексный ряд интерпретаций экфрасиса и в хронологическом порядке дающие нам полный и глубокий обзор примеров этого феномена от античной литературы до современных писателей.

На сегодняшний день в гуманитарной науке наблюдается экфрастический «бум», понятие экфрасиса достаточно дискуссионное. Это явление появляется в разных формах, в разных жанрах и в любой эпохе, что открывает новые возможности для коммуникации и новые направления для обсуждения. Этот термин соотносится с когнитивными ментальными структурами: картина мира, память, образы и формы, возникающие при визуальном или чувственном восприятии, что обращает нас к актуальному научному направлению – когнитивной лингвистике, так как именно язык реализует и вербализует, онтологизирует национальную культурную картину мира. Поэтому такой интермедиальный феномен исследуется представителями разных гуманитарных наук.

Многие ученые выдвигают в своих исследованиях гипотезы, с чем же связан нарастающий интерес к проблеме экфрасиса. Так, например, нельзя не согласиться с высказыванием Е. С. Анисимовой и Л. П. Прохоровой: «Новый виток мультимедийной культуры, расцвет постмодернизма способствовали формированию качественно нового подхода в изучении экфрасиса и его роли в современном литературном пространстве» [9].

Также следует отметить, что интерес к экфрасису «позволяет проанализировать произведение с точки зрения взаимосвязи различных семиотических систем, отразить сущность искусства» [4].

Можно предположить, что повышающаяся популярность и актуальность экфрасиса как элемента анализа художественного текста связана с интермедиальным характером современной культуры, этой же точки зрения придерживаются М. П. Абашева и Е. Н. Чащинов [10].

Как уже можно понять, феномен экфрасиса как синтеза двух модусов мышления (образного и вербального) является актуальным понятием, которое уже ни одно десятилетие открыто для научных дискуссий.

С. Н. Пузанкова продемонстрировала следующую формулу развертывания экфрасиса: «описываемая реальность → первичное воспроизведение реальности (материальный объект) → вторичное воспроизведение (поэтический / прозаический текст)» [11]. И можно предложить, если будет отсутствовать один из элементов этой формулы, то исчезает и сам экфрасис, нарушается словесная репрезентация визуальной репрезентации, проявившейся в памятниках культуры.

Очень много существует спорных вопросов, связанных с экфрасисом, так как передать лингвистическими средствами визуальные или слуховые элементы достаточно сложная задача. Безусловно, экфрасис передает лишь восприятие этих объектов, причем это восприятие, как правило, субъективировано. Экфрастический образ – своеобразная модель, интегрирующая и представляющая во взаимосвязи чувственные, акустические или зрительные впечатления автора. Тот или иной вид искусства в экфрасисе может получать специфическую семантику, в одном ряду могут оказываться литературная и живописная аллюзии, описание графики и фотографии и т. д.

В научном дискурсе до сих пор нет категориального определения экфрасиса: прием это, жанр или дискурс. На современном этапе научной парадигмы этот вопрос

не решен. В работе мы придерживаемся понимания экфрасиса как «словесного изображения произведения искусства» без отнесения к какой-то конкретной категории.

Из этого следует, что в зависимости от того, какой вид искусства вербализуется, традиционно выделяют четыре вида экфрасиса: живописный, скульптурный, архитектурный, музыкальный.

Но современные исследования расширяют границы этой классификации. Например, Н. С. Бочкарева и К. В. Загороднева в монографии «Экфрасис в современной драме» [12] обратили внимание на область кино и драматургии. А работа Е. С. Шкапы «Религиозный экфрасис в повести „Запечатленный ангел“ Н. Лескова (на примере христианских песнопений)» [13] является примером религиозного живописного экфрасиса.

О. Фрейденберг [14] использует другое слово для определения рассматриваемого нами феномена (экфраз) и распределяет экфрасисы по следующим жанрам: экфрасис в эпосе, в драме, в романе, в риторике и т.д.

Н. В. Брагинская в своих исследованиях ключевым критерием для разграничения экфрасисов считает внутреннюю организацию текста [4] и разделяет их на: диалогические и монологические, паратаксические и иерархические, стихотворные и прозаические и т.д.

В исследовательских трудах, связанных с экфрасисом, ученые (И. Поспишил, М. О. Рубинс, Р. Ходель, Е. Постнова и др.) рассматривают вопрос и о роли экфрасиса в художественном тексте, большинство сходятся во мнении, что функции экфрасиса можно выделить лишь применительно к конкретным текстам. Он может появляться: 1) как связующее звено разных идейных течений и литературных течений; 2) как дополнение поэтического текста (либо в качестве его ядра или интегрирующего элемента), и может быть представлен от полного описания до фрагментарного; 3) как элемент композиции: когда автор имеет возможность познакомить с событиями истории, происшедшими до повествования, или представить последующие события; 4) в качестве синекдохи (соотносится с приемом «текст в тексте»); 5) как средство создания образов автора или героя, связывая литературных героев и образы с картины. Также многие литературоведы подчеркивают, что экфрасис выполняет метапоэтическую функцию, представляя субъективную интерпретацию произведений искусства.

Также хотелось бы отметить, что описание экфрасиса без лингвокогнитивного и культурологического анализа невозможно. Рассматривая словесное построение экфрасиса, создается ассоциативное поле с вызываемым в сознании изображением, что демонстрирует особые возможности языка как кода и экфрасиса как его дискурсивной реализации.

Таким образом, изучение экфрасиса уже столетие остается актуальной и дискуссионной темой в области гуманитарной науки и интерпретируется на различных уровнях взаимодействия искусств, имеет перспективы дальнейшего научного развития, затрагивая частные вопросы лингвистики, так как вербализация экфрасистического материала в языке, анализ средств и способов его вербализации – интереснейший предмет современного языкознания.

Литература

34. Яровикова, Ю. В. К вопросу о категориальном определении экфрасиса / Ю. В. Яровикова // Филология : научные исследования. – 2019. – № 1. – С. 144–151.
35. Аристотель. Поэтика // Античные теории языка и стиля / Под ред. О. М. Фрейденберг. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1996. – С. 62–67.

36. Геллер, Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе / Л. Геллер // Экфрасис в русской литературе : труды Лозаннского симпозиума / Под ред. Л. Геллера. – Москва : МИК, 2002. – С. 5–19.
37. Friedländer, P. Johannes von Caza, und Paulus Silentiarius. Kunstbeschreibungen Justinianischer Zeit. Leipzig. – Berlin, 1912.
38. Брагинская, Н. В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) / Н. В. Брагинская // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. Структура балканского текста. – Москва : Наука, 1977. – С. 259–283.
39. Экфрасис в русской литературе : труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. – Москва : МИК, 2002. – 216 с.
40. Троицки, Н. Экфрасис – Хамелеон литературоведения «Теория и история экфрасиса: Итоги и перспективы изучения» / Н. Троицки. – Гродно, 2020. – URL : <https://ojs.lib.unideb.hu/slavica/article/view/6693> (дата обращения : 10.04.2022)
41. Теория и история экфрасиса: Итоги и перспективы изучения : коллективная монография / Под ред. Т. Автухович. – Минск, 2018. – 697 с.
42. Аникеева, Е. С. От описания к диалогу: механизмы вербализации артефакта в жанре экфрасиса / Е. С. Аникеева, Л. П. Прохорова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 23. – С. 12–22.
43. Абашева, М. П. Экфрасис в романе А. Королёва «Эрон» / М. П. Абашева, Е. Н. Чащинов // Вестник Пермского университета. – Пермь, 2015. – Вып. 4 (32). – С. 89–97.
44. Пузанкова, С. Н. Жанр надписи в творчестве М. В. Ломоносова : поэтика экфрасиса : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / С. Н. Пузанкова. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.
45. Загороднева, К. В. Экфрасис в современной драме : монография / К. В. Загороднева, Н. С. Бочкарева. – Пермь : Перм. гос. ин-т культуры, 2017. – 108 с.
46. Шкапа, Е. С. Религиозный экфрасис в повести «Запечатленный ангел» Н. Лескова (на примере христианских песнопений) / Е. С. Шкапа // Теория и история экфрасиса: итоги и перспективы изучения : коллективная монография / Под ред. Т. Автухович. – Минск, 2018. – С. 441–450.
47. Фрейденберг, О. М. Миф и литература древности / О. М. Фрейденберг. – Москва : Восточная литература, 1998. – 800 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ОСНОВЕ
АВТОРСКОГО КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТЕХНОЛОГИИ «ДЕФОРМИРОВАННЫЙ ТЕКСТ»**

FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN STUDENTS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ON THE BASIS OF THE AUTHOR'S COMPLEX OF
EXERCISES USING THE DEFORMED TEXT TECHNOLOGY

А. В. Волкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: образование, школа, инклюзия, инклюзивное обучение, воспитание, обучающиеся с ОВЗ.

Keywords: education, school, inclusion, inclusive education, upbringing, students with disabilities.

Аннотация: Обучающиеся, имеющие особенности в развитии, нуждаются в особом подходе при обучении и формировании тех или иных навыков. Значимую роль, среди которых, имеет грамматический строй речи. В условиях развития инклюзивного образования в современной российской школе актуально развитие методической базы для решения подобных педагогических задач. В данной статье рассматриваются направления ресурсного обеспечения развития инклюзии. Описан пример авторского комплекса упражнений с применением технологии «Деформированный текст», как один из ключевых методов достижения планируемых результатов и компонент повышения эффективности обучения. Представлены принципы разработки заданий по русскому языку для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Формирование грамматического строя языка связано с физическим и умственным развитием ребёнка, является его показателем (О. Е. Грибова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева). Развитие и обогащение речи детей – это психофизиологический процесс. Подчиняясь общим закономерностям формирования, строения и функционирования, речевая деятельность имеет свою качественную специфику: это работа человеческого организма (прежде всего, центральной нервной системы), направленная на использование усвоенного языка в целях коммуникации [1].

Рассмотрение проблем формирования знаний и умений сопрягается с научно-теоретическим и практическим определением психолого-педагогических параметров. В этой связи обратим внимание на понимание процесса развития ребёнка. В психологии представлено множество теорий на этот счёт [2–5]. При этом два подхода – биологизаторское и социологизаторское – занимают, на наш взгляд, центральные позиции. В рамках биологизаторского направления на первое место ставится значимость природных данных, полученных ребёнком при рождении, что предопределяет весь путь развития человека и его жизнедеятельности. Окружающая среда в данном контексте

рассматривается одним из условий для воспитания человека, раскрытия его природного потенциала. Большой вклад в развитие представленного направления внесли Э. Геккель, В. Штерн и др.

Второе направление – социологизаторское – берет свое начало в идеях Дж. Локка, который считал, что дети появляются на свет с чистой душой, как белая восковая доска, где воспитатель может написать все, что требуется, а ребёнок вырастет таким, каким его хотят видеть окружающие. Подобное убеждение исключало всякую мысль о наследственности и генетической памяти.

В логике нашего исследования остановимся на первом научном направлении, так как оно позволяет оценить факторы, влияющие на развитие психофизиологическое развитие личности ребёнка, что впоследствии обеспечивает условия для организации процесса формирования грамматического строя речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В основе данного исследования лежит педагогическая классификация нарушений, обоснованная А. Р. Маллером, из которой следует вывод о том, что становится невозможным полноценное и гармоничное развитие эмоциональной сферы личности ребёнка, его высших психических функций. Состояние интеллекта страдает и в случае, если речь идёт только о физических патологиях, которые, как может показаться на первый взгляд, не имеют отношения к ментальному здоровью человека. Человеческий организм – весьма чувствительный механизм. Малейший сбой в его работе влечёт за собой рассогласование в остальных системах. Как следствие, овладение какими-либо навыками и умениями становится труднодоступным. Возникает необходимость адаптировать условия и учебный материал, учитывая индивидуальные возможности конкретного ребёнка.

Современная система общего среднего образования активно развивается в направлении включения инклюзии. Рассмотрим определение термина. Инклюзивное образование (англ. inclusion – включение, включающее образование, совместное обучение) – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется равная возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом одним из условий реализации данного направления является необходимость создания для детей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) специальных условий: специальные архитектурные элементы планировки учебных помещений, разработка адаптированного учебного плана с учетом варианта ОВЗ, использование специальных методик обучения, применение изменённых методов оценки и др. [6]. Подобный подход обязывает всех участников педагогического процесса модернизировать собственную деятельность и пространство вокруг, соблюдая право на обучение и воспитание всех обучающихся. Вместе с тем, как показывает анализ практики и изучение научных и методических трудов, организация образования для вышеуказанных групп обучающихся требует более тщательной проработки. Педагогический коллектив, администрация школы и общественность часто не подготовлены к работе с детьми, которые имеют те или иные нарушения, особенно это наблюдается в условиях массовой школы, а процесс обучения в различных предметных областях не оснащен в полной мере дидактическими материалами для обеспечения качественного учебно-воспитательного процесса. В арсенале учителя катастрофически не хватает методических пособий, наглядных материалов, дидактических разработок, адаптированных программ, рекомендаций, памяток и др. материалов.

Рассмотрим данные понятия на примере учащихся с нарушениями слуха.

Слабослышащий или глухой ребенок физиологически лишен одного из каналов восприятия информации. Снижение или отсутствие слуха становится барьером в процессе его жизнедеятельности во всех формах проявления, отражается на его эмоциональном, интеллектуальном, психическом развитии. Нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций – к недоразвитию речи, к замедлению развития мышления, памяти, воображения и других психических процессов.

Детям с нарушениями слуха труднодоступно понимание свойств предметов, главным и иногда единственным источником-анализатором выступает зрение, общение с другими людьми ограничено. Словарь недостаточно сформирован, страдает эмоционально-волевая сфера, снижен объем запоминания материала, низкая концентрация внимания и переключаемость, отсутствие словарного запаса, несформированность слухового восприятия, низкое осмысление родного языка как основного средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, инструмента для освоения морально-этических норм, принятых в обществе. Недостаток слуха ограничивает возможность овладения словесной речью. Слабослышащий ребенок не может разборчиво воспринимать речь окружающих, подражать им и воспроизводить сказанное четко, внятно, с соблюдением всех норм произношения.

Учитывая все вышеизложенное, становится очевидным, что формирование грамматического строя речи по естественному пути и на основе программы общеобразовательной школы становится невозможным. От педагога требуется разработка и применение новых, либо модифицированных технологий при обучении детей с ОВЗ.

Рассмотрим сочинение учащегося 9-го класса с двусторонней тугоухостью IV степени на тему «Моя семья».

Моя семья.

Меня зовут Алина. Мой папа Вова. Мой мама Вера. Мой кот туж. Мы любим кино. Мы любим гулять. Мы вместе весело всегда. Мы любим семья.

Из данной работы следует, что у подростка нарушены и морфологическая, и синтаксическая системы грамматического строя. Учащийся не владеет приемами словоизменения и словообразования, не умеет грамматически верно сочетать слова в предложении, недостаточность словарного запаса. Очевидно, что требуется индивидуальный подход к обучению подобной группы учащихся.

Главным положением, которым должен руководствоваться учитель при организации учебной работы школьников с ОВЗ, является принцип природосообразности. Обучающийся должен получить посильную ему задачу, которая поставлена согласно его психофизическим особенностям и интеллектуальной базе. Вместе с тем необходимо учитывать всю совокупность принципов организации работы обучающихся в классе, среди которых стоит выделить принцип обязательности (обучающийся не осуществляет самостоятельного дозирования в выборе заданий), принцип систематичности и посильности (задания должны основываться на отработке полученных знаний и умений, формировать навык использования академической нормы, способствовать проявлению новых форм и методов самостоятельной работы), принцип психологической комфортности (обучающийся не должен испытывать дискомфорт при выполнении задания – в отношении обучающихся с ОВЗ это особенно важно. Так, например, для обучающихся

с В4.1, В4.2, В4.3. требуются задания, учитывающие специфику состояния ребенка и рекомендации по зрительным нагрузкам, в частности задания должны быть с иным, более четким цветоделением, более крупным шрифтом, также необходимо учитывать, что объем для детей данного варианта ОВЗ особо дозируется).

Приведем в качестве примера вариант авторского комплекса упражнений, направленного на формирование грамматического строя речи с применением технологии «Деформированный текст» для обучающегося 9-го класса с ОВЗ, В 2.2.

За малиной

- (1) Наступил июль. (2) Стоит сильная жара.
 (3) Ребята идут в лес. (4) Вот кусты малины. (5) На кустах крупные душистые ягоды. (6) Ольга любит малину. (7) Вот и полная корзина ягод. (8) Брат Никита несёт корзину.
 (9) Жара спала. (10) Надвинулась тёмная туча. (11) Ребята быстро бегут к дому.

(1,2) сильная, июль, стоит, жара, наступил.

(3,4,5) малины, идут, крупные, на кустах, в лес, ягоды, ребята, душистые, вот, кусты.

(6,7,8) ягод, корзину, Ольга, полная, малину, Брат Никита, любит, несёт, вот и, корзина.

(9,10,11) тёмная, к дому, туча, спала, жара, быстро, ребята, надвинулась, бегут.

- 1) Что сделали? Что?
 2) Что делают? Какая? Что?
 3) Кто? (лн.т.) Что делают? в куда?
 4) Вот Что? (лн.т.) Что?
 5) На Что? (лн.т.) Какие? Какие? Что? (лн.т.)
 6) Кто? Что делают? Что?
 7) Вот и Какая? Что? Что?
 8) Брат Кто? Что делают? Что?
 9) Что? Что сделали?
 10) Что сделали? Какая? Что?
 11) Кто? (лн.т.) Как? Что делают? к куда?

Пчёлы

(1) Я потерял дорогу из леса. (2) Кругом был березняк. (3) Я устал и лёг на душистый ковёр.

(4) Гудели шмели. (5) Быстро проносились осы. (6) Вот прилетели домашние пчёлы. (7) Они дружно брали с цветков сок, потом скрылись за березняком. (8) Я отправился за пчёлами. (9) Так и выбрался на дорогу.

(1,2,3) дорогу, был, устал и лёг, я, кругом, потерял, на душистый, березняк, из леса, я, ковёр.

(4,5,6) прилетели, проносились, шмели, домашние, вот, пчёлы, гудели, омы, быстро.

(7,8,9) потом, брали, и выбрался, они, отправился, за березняком, на дорогу, дружно, за пчёлами, так, я, скрылись, сок, с цветков.

- 1) Кто? Что сделали? □ Что? □ из Что? □
- 2) Кругом Что делали? Что?
- 3) Кто? Что сделали? □ и лёг на какой? (лиц) Что?
- 4) Что делали? □ Кто? (лиц.ч.)
- 5) Как? Что делали? □ Кто? (лиц.ч.)
- 6) Вот Что сделали? □ Как? (лиц) Кто? (лиц.ч.)
- 7) Кто? (лиц.ч) Как? Что делали? □ с Чем? □ (об) Что? потом Что сделали? □ за Чем? □ (лиц)
- 8) Кто? Что сделали? □ за Чем? (лиц.ч)
- 9) Так и Что сделали? □ на Что? □

Данный вид упражнения направлен на формирование навыка составления письменных текстов на заданную тему. К выполнению предлагается набор слов, сгруппированный в соответствии с предложениями. К каждой группе выдаются схемы с подсказками, для решения которых, требуется применение своих знания из разделов: морфология, лексикология, синтаксис.

Таким образом, у обучающегося появляется возможность актуализировать свои знания, выявить этапы и возможные причины затруднения в работе, обогатить словарный запас, прочувствовать и понять принципы связи слов в предложении.

Полученные данные свидетельствует о необходимости продолжить научную деятельность в области формирования грамматического строя речи у обучающихся с ОВЗ. Кроме того, полученные знания, опыт и методические разработки будут универсальны для других предметных областей.

Литература

48. Филичева, Т. Б. Рекомендации к обследованию лексико-грамматических компонентов языка у дошкольников / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева // Логопедия сегодня. – 2011. – №1 (31). – С. 48–51

49. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С. В. Алёхина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
50. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н. А. Борисова, И. А. Букина, И. А. Бучилова и др. ; сост. О. Л. Леханова. – Череповец : ЧГУ, 2016. – 162 с.
51. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Маллер. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
52. Перфильева, М. Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова ; Под ред. Т. Г. Туркиной. – Москва : Министерство экономического развития Российской Федерации, 2012. – 60 с.
53. Кольцова, Л. А. Методы повышения эффективности обучения / Л. А. Кольцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-povysheniya-effektivnosti-obucheniya> (дата обращения : 30.03.2022).

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОРОД» В КИТАЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

REPRESENTATION OF THE CONCEPT «CITY» IN THE CHINESE PICTURE OF THE WORLD

Го Мяомяо

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт «город», репрезентация концепта, национальная специфика концепта.

Key words: language picture of the world, concept "city", representation of the concept, national specificity of the concept.

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика концепта «город» как этнокультурного феномена. Национальные представления о городе – фрагмент национальной картины мира, который формируется под влиянием различных объективных факторов, например, культурных, исторических и географических. В статье представлено лексикографическое описание понятия «город» в китайском языке в диахроническом аспекте. Делается вывод о закономерностях трансформации лексической репрезентации концепта «город» в китайском языке и языковой картине мира. Уточняется современное содержание и репрезентация данного концепта.

В современной русистике значительное внимание исследователей уделяется феномену концепта, активно обсуждаются методы его исследования. Термин концепт является «одним из наиболее популярных и наименее однозначно дефинируемых терминов современной лингвистики» [1, с. 696].

В рамках лингвокультурологического подхода (И. А. Стернин, Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, В. И. Карасик и др.) концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека [2, с. 990]. Ученые, которые придерживаются определения концепта как лингвокультурологического явления, считают, что концепты возникают в сознании человека не только на основе словарных значений слов, но и на основе личного и национального культурно-исторического опыта. Богатство и разнообразие опыта определяет объем и структуру содержания концептуального представления о чём-либо. По мнению Ю. С. Степанова, именно эта особенность позволяет определять концепт – как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека... то, посредством чего человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [2, с. 990]. По мнению ученого, концепт и понятие – различные сущности: «В отличие от понятий концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [2, с. 990]. Оценочность и экспрессивность восприятия концептов – элементов национальной картины мира – делают их интересным объектом лингвокультурологического анализа.

Рассмотрим далее специфику содержания концепта «город» в китайской картине мира на материале словарей, справочников и энциклопедий на китайском языке (перевод осуществлен автором данного исследования).

Определение слова «城市»(город) в «Словаре современного китайского языка» звучит так: «Город – это район с высокой концентрацией населения, развитой промышленностью и торговлей, а жители – это в основном несельскохозяйственное население, и обычно это политический, экономический и культурный центр окрестностей» [3, с. 133]. По данным словаря «Синьхуа», городами 城市 называются «поселения, если они представляют собой крупные населенные пункты, образованные в результате объединения несельскохозяйственных отраслей и несельскохозяйственного населения» [4, с. 128].

Первоначально слово «城市» было образовано от слов «城» и «市». Начнём со слова «城». В «Шовэнь цзецзы» (первый словарь иероглифов) есть такое предложение «城, 以盛民也。从土从成, 成亦声» («城» используется для приема и размещения чиновников и населения. Глиф состоит из двух иероглифов «土» и «成», а произношение слова «成» также является произношением «城»). Древние императоры и князья переселяли своих слуг в районы, богатые ресурсами, или чертили круг в первоначальном месте жительства, чтобы образовать новый район, и отделяли этот новый район от старого (сельского) района высокими и большими стенами. Эта новая территория в пределах городских стен называлась «城». Так называемый «城» относился к древней столице феодальных династий и феодальных земель. Или, если быть точнее, называл их центральный город.

Значение иероглифов «城墙» (городская стена) впервые появилось в книге «Ши-Цзин» (один из древнейших памятников китайской литературы), «静女其姝, 俟我于城隅。爱而不见, 搔首踟蹰» (Скромная девушка такая милая, попроси меня подняться наверх в углу города. Намеренно прятался, чтобы я нашел, что меня очень беспокоит). Вскоре после возникновения значения «城墙» (городская стена) возникли два других значения, что является явлением расширения значения слова. Один означает строительство стен, другое значение — место в пределах городских стен.

Мы уже описали содержание слова «城», теперь опишем специфику содержания и использования слова «市». В «Цыхай» первоначальное значение слова «市» интерпретируется как место сосредоточения бизнеса. Например: «虽使五尺之童适市, 莫之或欺» (Даже если ребенок пойдет на рынок что-то купить, его никто не обманет).

Исторически и этимологически слова «城» и «市» эквивалентны слову «城市» в современном китайском языке. «城» и «市» объединились достаточно поздно, например, в «Хань Фэцзы министра» (韩非子·臣), «是故大臣之禄虽大, 不得藉威城市» (Министр, даже если много жалованья, не может построить себе силы за счет города). Здесь «город» означает коммерческую зону. Поскольку после Тана и Суна «城» означает площадь в пределах городских стен, а «市» означает весь город, то «城» и «市» являются синонимами. Поэтому уже в поэзии династий Тан и Сун появилось много строк со словом «城市».

В современном Китае насчитывается 691 город. С развитием общества, экономики и культуры в Китае появились новые номинации концепта город. Например: 一线城市 (города первого уровня), 二线城市 (города второго уровня), 三线城市 (города третьего уровня) и т.д. С развитием общества, экономики и культуры в Китае появились новые номинации концепта город. Например: 一线城市 (города первого уровня), 二线城市 (города второго уровня), 三线城市 (города третьего уровня) и т.д.

К городам первого уровня обычно относятся такие города как Пекин, Шанхай, Шэньчжэнь, Гуанчжоу и т.д. Эти города играют важную роль в социальной деятельности, в политике и экономике страны, влияют на комплексный бизнес-индекс и привлекательность города.

Большинство городов второго уровня являются столицами провинций и прибрежными открытыми городами в центральном и восточном Китае. Например: Ханчжоу, Чунцин, Сямэнь, Циндао, Харбин и др.

К городам третьего уровня относятся малые и средние города, имеющие относительно развитую экономическую систему и играющие достаточно значимую роль в жизни страны.

В дополнение к указанным номинациям появились слова, обозначающие «древний город», «современный город» и «город-сад».

Например, древние города: Сиань, Лоян, Лицзян и т.д. Они характеризуются богатой культурой и историей, большим количеством достопримечательностей, устойчивыми местными традициями. Современные города, характеризующиеся обилием высотных зданий, внушительными небоскребами, наличием многочисленных торгово-развлекательных комплексов, сверкающими неоновыми вывесками: Пекин, Шанхай, Шэньчжэнь, Гуанчжоу и т.д. Кроме того, есть города, которые можно назвать городом-садом: Санья, Харбин, Куньмин и др. Эти города знамениты своими природными ландшафтами и живописными пейзажами, пользующимися большой популярностью у туристов и горожан.

Итак, мы установили, что концепт город является значимым элементом национальной картины мира Китая. Специфика лексических репрезентантов данного концепта в китайском языке обусловлена исторически, культурно и географически. Первоначально существовали два самостоятельных репрезентата, во-первых, слово, указывающее на городские стены, окружающие населенный пункт и защищающие его от внешней угрозы и, во-вторых, городскую торговую площадь (рынок), находящуюся внутри городских стен. Затем эти слова объединились в обобщенное понятие «город». В современном китайском языке произошло приращение концепта и его лексической репрезентации вследствие развития экономической и административной инфраструктуры, высоких темпов урбанизации страны. Появились номинаты концепта город – города первого, второго и третьего уровня административно-территориального деления. Кроме этого, концепт город представлен в понятных всем носителям китайского языка номинатах «древний город», «современный город» и «город-сад».

Литература

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. Члены редколлегии : Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 696 с.
2. Степанов, Ю. С. Константы : Словарь русской культуры : Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2001. – 990 с.
3. Словарь современного китайского языка. – Пекин : 商务印书馆, 2020. – 133 с.
4. Словарь Синьхуа. – Пекин: 商务印书馆, 2013. – 128 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ГРУППОВОГО ПРОЕКТА «СОЗДАНИЕ ТЕКСТОВ-КОНЦЕПТОВ
ПО РОМАНУ «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО)**

USING THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL DESIGN FOR THE DEVELOPMENT
OF TEXTUAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS (BASED ON THE
ORGANIZATION OF THE GROUP PROJECT "CREATION OF CONCEPT TEXTS BASED
ON THE NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT", F.M. DOSTOEVSKY)

А. И. Дукмас

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: антропологический подход, образовательное проектирование, совместная деятельность, эйдос-конспект, текстовая компетенция.

Key words: anthropological approach, joint activity, educational design, eidos-synopsis.

Аннотация. Рассматривается потенциал образовательного проектирования в плане перевода его в методический ресурс педагога. Средством технологизации выступают возможности эйдос-педагогика: прием использования эйдос-текста в совместной деятельности для развития текстовых компетенций обучающихся.

Контекст. Проблема.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) [1] в учебный процесс вносит принципиально новое понимание его результатов: развитие субъектности обучающихся, которое видится в достижении ими личностных результатов за счет развития различных видов универсальных учебных действий (далее – УУД): познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Данные требования новых стандартов проявили ряд педагогических дефицитов компетентности педагога, проектирующего образовательное пространство в логике ФГОС. Это особенно справедливо в отношении учителя русского языка и литературы, который по содержанию и направленности своей деятельности призван решать несколько задач в рамках одного урока. Эту форму деятельности надо организовать таким образом, чтобы решались задачи речевого развития обучающихся параллельно с достижением ими целей нормативного характера – получением, обобщением знаний для различных видов внешней экспертизы (государственной итоговой аттестации). Обозначенная ситуация ставит учителя в положение неопределенности: ему необходимо совмещать знаниевые и деятельностные компоненты в пределах одного урока, т.е. осознанно занимать позицию проектировщика образовательной реальности, в которой он работает.

В этом контексте, являясь предметом инновационного проектирования, деятельность в формате ФГОС становится проявлением компетентностных дефицитов педагога в организации образовательного пространства, организованного для достижения обозначенных целей и задач. Свое исследование мы рассматриваем как попытку восполнить обозначенный дефицит: показать методический сюжет использования потенциала образовательного проектирования в рамках урочной деятельности.

Цель исследования видится в следующем – проявить успешность применения потенциала образовательного проектирования на уроке для формирования текстовых компетенций обучающихся.

Задачи:

1. Теоретическая: обосновать концептуальные основы включения потенциала образовательного проектирования в урочную деятельность, т.е. перевода его в методико-педагогический ресурс деятельности, позволяющий достигать определенных результатов;

2. Создать модель урока с использованием обозначенного ресурса;

3. Апробировать эту модель.

Гипотеза: использование образовательного проектирования будет успешным, если педагог

- ориентируется в своей работе на идеологию и стратегию антропологического подхода (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [2]);

- использует в качестве стратегии образовательного проектирования потенциал педагогики совместной деятельности (далее СД);

- технологизирует использование этого потенциала, применяя педагогические возможности эйдос-педагогики, в частности, приёма включения эйдос-текстов в обучение.

Методология.

Методологическим основанием исследования становится антропологический подход, рассматривающий человека в качестве субъекта своего образования, концепция СД, содержание которой разработаны Г. Н. Прозументовой [3; 4].

Теоретические основы.

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 таких путей можно рассматривать образовательное проектирование (далее ОП), которое мы вслед за исследователями понимаем, как творческое пересоздание действительности на основе имеющегося замысла [5]. В такой трактовке акцент сделан на том, что ОП – это актуализация, развитие и оформление в разных видах и формах субъектности обучающихся. Обозначенная презентация субъектности проявляется в следующих моментах:

- во включенности обучающихся в образовательный процесс;

- в целеполагании как в осознанном пребывании ими в образовательных ситуациях;

- в обогащении образовательного ресурса обучающихся в процессе деятельности.

В качестве стратегической идеи проектирования образовательной реальности использовался потенциал педагогики СД, в рамках которой взаимодействие участников рассматривается как возникновение и развитие различного вида взаимодополнительных связей: авторитарного, лидерского и партнерского. В авторитарном содержании

СД определяется действиями педагога, отношения участников строятся в логике: «норма-подчинение». В лидерском контексте СД определяющим становится формирование способов деятельности, которое происходит под руководством педагога-лидера. В партнерском типе СД учитель выступает в качестве помощника, фасилитатора, способствуя развитию смыслодеятельности обучающихся.

В качестве содержания проектных кейсов был выбран эйдос-конспект, представляющий собой прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо (далее РКМЧП), в основе которого лежит визуализация отдельных элементов опорного конспекта или всего текстового конспекта в целом. Как прием технологии РКМЧП эйдос-конспект является продуктивным ходом для порождения мыследеятельности, а затем и речедеятельности на уроке. Реакция, порождаемая содержанием эйдос-приема, создает проблемную ситуацию, переводимую в вопрос, ответ на который становится будущим концептуальным ядром текста. Такой подход позволяет во время презентации эйдос-конспекта, продукта проектной деятельности, создать идеологическое ядро будущего сочинения обучающихся [6].

Описанием образовательного прецедента.

Реализацией образовательного проекта стал урок, проведенный в 10 «а» и «б» классе МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска.

Первый этап урока – актуализация, проблематизация смыслов участников.

Обучающиеся совместно с педагогом обсудили текст, его содержание и субъектную соотнесенность каждого ученика с отдельными смыслами произведения – романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». В процессе диалога была обозначена проблема однобокого понимания текста произведения самими обучающимися. Было высказано несколько предположений: необходимо менять рекламную концепцию романа, создавать иную информационную оболочку или, по крайней мере, использовать концептуально иллюстрированные обложки. Далее учителем были предложены варианты современных привлекательных и концептуальных обложек для известных произведений. Такое же задание получили и обучающиеся – создать текст-концепт обложки романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Десятиклассники были поделены на микрогруппы, в рамках которых решали определенные задачи: во-первых, создать обложку, во-вторых, – вложить в ее содержание один из магистральных смыслов романа. Далее ребята в группах обсудили возможные лейтмотивы произведения, представившие дискуссионный ландшафт будущих проектов. Впоследствии прошло предварительное обсуждение идей. Диалоговое пространство было выстроено таким образом, что каждый мог высказаться, предложить и обнаружить свою позицию. Педагог на данном этапе урока анализировал все суждения, концептуализировал их содержание, помогал в формулировании локальных смыслов. Результатом СД в обозначенной логике стало сложившееся дискуссионно-смысловое пространство выбранных проектов: религиозный компонент, нравственная парадигма, концепция двойников и другие. В плане развития текстовой деятельности стало возможно говорить о появлении текстов – первичных смыслов, суждений.

Аналитический комментарий. Учитель на данном этапе стал организатором смыслодеятельности обучающихся. Он, заняв лидерскую позицию, позволил обучающимся самостоятельно выбрать собственный смысл для дальнейшего развития и оформления. Педагог, соорганизовавший возникшие смыслы, выступил координатором развития будущих проектов в целом.

Второй этап – оформление позиций обучающихся в процессе создания эйдос-конспектов.

Десятиклассникам было предложено создать обложку к роману «Преступление и наказание», оформив эйдос-конспект. Ориентируясь на собственную идеологическую позицию понимания романа, ученикам было необходимо продумать визуальный образ, композицию, свой текст, шрифт к этой идеологеме и прочее. Перед участниками СД стояла задача – оформить свой контент в определенных структурных элементах, раскрывающих их отношение к тексту романа в целом и проявляющих сложившуюся позицию. Работая в группах, десятиклассники оформляли свое видение в аналитически-рефлексивный эйдос-текст. На данном этапе для учителя было важно достижение собственных педагогических целей: уяснение каждым логики создания эйдос-конспекта: сохранения концептуального и индивидуального компонентов.

Аналитический комментарий. Педагог на данном этапе выступал лидером, занимая при этом амбивалентную позицию. Ориентируя участников группы на правильную логику действия, учитель являлся информатором, аналитиком, редактором, фасилитатором. В то же время он по-прежнему оставался организатором проекта, координирующим все действия проекта.

Третий этап – культурологический диалог, формирование дискурсивного пространства проекта.

Обучающиеся защищали свои эйдос-конспекты, созданные в рамках задачи моделирования рекламной обложки к роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Перед ними стояла задача не просто нарисовать обложку, но и объяснить свою идею и ее реализацию перед одноклассниками. Диалоговое пространство было выстроено следующим образом: каждой группе давалась возможность высказаться, задавались уточняющие вопросы от одноклассников и педагога. В процессе коммуникации были выявлены сильные и слабые стороны предъявленных проектов. Роль учителя заключалась в том, чтобы задать необходимые основания в обсуждении. Культурологический контекст понимания проектов формировался в совместном диалоге, в рамках которого десятиклассники с помощью учителя озвучивали, формировали свои тексты-концепты. Они смогли построить целостные высказывания, которые представляли позицию группы.

Аналитический комментарий. Педагог в данном случае выбрал лидерский тип организации СД, поскольку было необходимо использование его личностного образовательного потенциала, актуализация которого позволяла организовывать диалоговое пространство обсуждения. Его позиция, оставаясь по-прежнему амбивалентной, включала в себя элементы коррекции и фасилитации.

Итогом такой работы стало заключительное занятие по изучению романа «Преступления и наказания», в рамках которого обучающимся было необходимо написать сочинения, призванные проявить сложившееся понимание произведения. Созданные десятиклассниками тексты позволили говорить о том, что выбранная стратегия организации понимания романа через свой лейтмотив оказалась продуктивной.

В качестве примеров можно продемонстрировать фрагменты сочинений обучающихся:

«В течение всего романа Родион падает в бездну, убивает не только старуху и Лизавету, но и самого себя, от нравственного человека не осталось ничего, и в конце концов он достигает дна. Но почему же именно у Раскольникова есть надежда на спасение, а у Лужина, Свидригайлова и Порфирия Петровича – нет? Ведь они являются его двойниками: все сошли с духовного, праведного пути, а их теории в каком-то смысле об одном и том же – зло позволительно. Дело в том, что Раскольников принял страдания» (Екатерина Л., ученица 10а класса).

Данный текст был построен на основе текста-концепта, представляющего роман как процесс духовного возрождения. Эти позиции успешно ассимилировались в сочинении.

«Раскольников – это «раскол». В 1600-ых годах Русская Церковь раскололась, оставив после себя старообрядцев. Достоевский оставил после себя уникальный психологический роман с нравственной дилеммой в ядре. Разум может обмануть и может привести к неправильному решению, чувства обманчивы, и на что же опираться человеку в нравственном выборе... Вера?...» (Дарья И., ученица 10б класса).

В сочинении стратегической является нравственная доминанта, выделенная и объективированная автором в иллюстрации.

Аналитическое обобщение, выводы. Использование педагогом потенциала образовательного проектирования может быть успешным, если он

- организует свою деятельность в ориентире на идеологию антропологического подхода;

- использует в качестве стратегии ОП ресурс видов форм СД: авторитарного, лидерского и партнерского, включая их компоненты в этапы урока в зависимости от поставленных целей и задач;

- помещает в содержание этих форм СД в качестве методических приемов эйдос-тексты, направленные на актуализацию, развитие и оформление смыслов учащихся;

- рассматривает успешность собственной деятельности в развитии текстовых компетенций обучающихся.

Литература

54. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013 – 63 с.

55. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : Учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

56. Прозументова, Г. Н. Школа Современной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Книга 1 / Г. Н. Прозументова. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – 87 с.

57. Прозументова, Г. Н. Школа совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Образование субъекта совместной деятельности в школе. Книга 2 / Г. Н. Прозументова. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – С. 84–90.

58. Малкова, И. Ю. Проектирование в образовании: гипотеза о содержании проектной компетентности / И. Ю. Малкова // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 164–168.

59. Головацкая, Н. Ф. Эйдос-конспект [Электронный ресурс] / Н. Ф. Головацкая. – URL : <http://eidos.ucoz.ru/> (дата обращения : 26.02.2022).

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МЕТАФОРА КАК ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ НАУКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ)

SPATIAL METAPHOR AS A LINGUOCOGNITIVE MODEL OF THE FORMATION OF
ACTUAL CONCEPTS OF LITERARY SCIENCE (BASED ON TERMINOLOGY)

С. М. Ермоленко

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. А. Мишанкина

Ключевые слова: лингвокогнитивное моделирование, литературоведческая терминология, гносеологическая метафора, пространственная метафора, язык науки.

Key words: linguocognitive modeling, literary terminology, epistemological metaphor, spatial metaphor, language of science.

Аннотация. Целью исследования является лингвокогнитивное описание понятийно-терминологического аппарата литературоведческой науки. В качестве объекта изучения выбрана подсистема терминов, образованная на базе пространственной метафоры. В составе выделенной подсистемы дифференцированы группы терминов и понятий, образованных путем метафорического переноса в соответствии с различными характеристиками пространства или признаками расположения объекта в пространстве. Доказано, что метафорический перенос по определенному пространственному признаку является в описанной подсистеме основой лингвокогнитивных моделей формирования терминологии.

Актуальные методы лингвокогнитивных исследований позволяют описать ряд ключевых моделей, в соответствии с которыми сформированы отдельные подсистемы в составе понятийно-терминологического аппарата литературоведения. Это в перспективе позволит выявить основные закономерности формирования литературоведческого терминологического аппарата, уточнить дефиниции отдельных понятий этой науки, описать перспективы и ограничения в развитии литературоведческого терминовтвора.

Предметом настоящего исследования являются основные лингвокогнитивные модели, в соответствии с которыми формируются актуальные литературоведческие термины, образованные с опорой на пространственную метафору. Эмпирический материал для анализа, в перспективе требующий расширения, взят из издания [1].

Среди актуальных понятий современной литературоведческой науки, представленных в указанном словаре и активно используемых в научных исследованиях по теории, истории литературы и поэтике, можно выделить значительную в количественном плане совокупность терминов, которые являются примерами гносеологической метафоры, основанной на пространственном критерии.

Однако пространственный критерий, в соответствии с которым осуществляется метафорический перенос, содержит в себе различные признаки или характеристики. Эти признаки пространства и соответствующие им группы терминов таковы: 1) размер,

объем или площадь, 2) местонахождение внутри или снаружи, 3) наличие границ или очертаний, 4) месторасположение сверху, внизу, посередине или между.

Первая группа включает литературоведческие термины, образованные путем метафорического переноса по пространственному признаку размера, объема или площади. К этой группе можно отнести, например, такие термины, как *большая эпическая форма*, *средние эпические жанры*, *малые эпические жанры*, *большое время* и некоторые другие.

Из текста словарной статьи, посвященной термину *формы эпики*, ясно, что ключевым критерием выделения большой, средней и малой эпических форм традиционно является признак объема соответствующего текста: «Формы эпики – выделяемые по традиции на основании в первую очередь объема текстов три основных варианта структуры эпического произведения, которые принято называть большой, средней и малой формами и к которым причисляются различные жанры» [2, с. 285]. Оспаривая традиционную точку зрения, автор словарной статьи также использует языковые обороты, основанные на пространственной метафоре [там же].

Вторая группа метафорических терминов, выделенных и объединенных нами по пространственному признаку местонахождения внутри или снаружи, включает следующие термины: *внежизненная активность*, *вненаходимость автора*, *внутренне-убедительное слово*, *внутренний монолог*, *внутренняя диалогичность*, *внутренняя мера жанра* и другие.

Терминологические словосочетания *внежизненная активность* и *вненаходимость автора*, а также обозначаемые ими явления связаны друг с другом через литературоведческое понимание личности автора, сущности авторства и соответствующей этой проблематике терминологии (*автор*, *позиция автора* и другие). Действительность автора как особой точки зрения, представленной в рамках литературно-художественного целого, отлична от жизни литературного персонажа, являющегося частью того же целого. *Вненаходимость автора*, то есть его отстраненность от мира персонажей, позволяет взглянуть на их жизнь «со стороны», вне зависимости от тех смысловых установок, которыми литературные герои руководствуются в границах своей действительности. Если *вненаходимость автора* – это термин статичности, обозначающий некоторую стабильную позицию автора в отношении персонажей, то понятие *внежизненной активности* указывает на динамичность литературно-художественных действий, осуществляемых автором с этой позиции в отношении своих героев.

Понятие *внутреннего монолога* может быть определено как «особый случай неадресованного (чаще адресованного самому себе) невербального речевого акта персонажа; <...> беззвучная речь “про себя”, выполняющая функцию планирования и контроля “в уме” речевых действий и возникающая в определенных ситуациях деятельности персонажа (особенно при затруднениях в принятии решений, в условиях помех и т. п.)» [3, с. 39].

Понятие *внутренняя речь*, «родственное» по отношению к термину *внутренний монолог*, со времени выхода работ Л.С. Выготского активно используется в психологии. По этой причине неслучайным является обращение автора анализируемой словарной статьи к работам отечественных психологов, в частности, к исследованиям известного советского и российского лингвиста и психолога Н.И. Жинкина [4].

Одно из важных свойств *внутреннего монолога* как литературно-художественного явления состоит в том, что с помощью этого приема осуществляется передача читателю «мгновенных побуждений, как они появляются в потоке сознания (stream of

consciousness) и из подсознания» персонажа, а, следовательно, идентификация «читателя с героем романа через непосредственное приравнивание их и полное исчезновение не только повествователя, но также и объективной обрисовки мира» [3, с. 39]. Иначе говоря, в потоке сознания персонажа достигается максимальная степень субъективности за счет полного исчезновения точки зрения автора или позиции повествователя. В этом отношении с термином *внутренний монолог* тесно сопряжено понятие *внутренней диалогичности*, введенное в литературоведческую науку М. М. Бахтиным.

Третья группа, для которой ключевым пространственным признаком является наличие границ и очертаний, включает такие литературоведческие термины, как *граница*, *зона построения образа*, *форма художественная*, *формы архитектурные*, *формы композиционные*, *формы этики* и иные.

Обобщающим здесь является понятие *граница*. Оно используется и для различения позиций автора, читателя, персонажа, и для дифференциации литературных жанров, и с целью описания характеристических черт родов и видов литературы, и во многих других случаях. Не менее частым в литературоведении является употребление понятия *формы*. Форма в своем исходном, пространственном понимании – это взаимное расположение границ (контуров) некоторого объекта или явления. В литературоведческой интерпретации *форма* представляет собой взаимосвязь специфических характеристик литературно-художественного явления, задающих его «контуры», то есть отделяющих от иных явлений того же порядка.

К четвертой группе терминов, образованных путем метафорического переноса по признаку пространственной расположенности объекта внизу, вверху, посередине или между, следует отнести, в частности, следующие понятия литературоведческой науки: *гипертекст*, *метатекст*, *подтекст*, *интертекстуальность* и прочие. В силу постоянно расширяющейся многозначности названных понятий, их детальный лингвокогнитивный анализ заслуживает отдельного исследования.

Выделенные группы терминов и понятий литературоведческой науки, образованных путем метафорического переноса на основе различных характеристик расположения объекта в пространстве и признаков самого пространства, описаны впервые. Осуществленная в данной работе классификация групп по пространственному критерию обнаруживает корреляцию с семантикой соответствующих терминов. Названные обстоятельства подтверждают нашу гипотезу: описанные в данном исследовании гносеологические метафоры пространственного типа являются для литературоведческой науки лингвокогнитивными моделями формирования соответствующей подсистемы ее понятийно-терминологического аппарата. Перспективы исследования состоят в уточнении выявленных моделей формирования литературоведческих понятий и описании новых инструментов терминообразования.

Литература

60. Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тмарченко. – Москва : Изд-во Кулагиной ; Intrada, 2008. – 358 с.
61. Тмарченко, Н. Д. Формы эпикки / Н. Д. Тмарченко // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий. – Москва : Изд-во Кулагиной ; Intrada, 2008. – С. 285–286.
62. Кравченко, Э. Я. Внутренний монолог / Э. Я. Кравченко // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий. – Москва : Изд-во Кулагиной ; Intrada, 2008. – С. 39–40.
63. Жинкин, Н. И. От замысла к слову: речь индивида как процесс и поступок / Н. И. Жинкин / Язык – речь – творчество. – Москва : Лабиринт, 1998. – С. 79–169.

САТИРИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ: К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ЖАНРОВЫХ СВОЙСТВ

SATIRICAL TEXTS: TO THE QUESTION OF DETERMINING CATEGORIAL AND DIFFERENTIAL GENRE PROPERTIES

Е. Ю. Жукова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: жанроведение, речевой жанр, вторичный (сложный) речевой жанр, сатирический текст как тип текста, жанровые свойства сатирических текстов.

Key words: genre studies, speech genre, secondary (complex) speech genre, satirical text as a type of text, genre properties of satirical texts.

Аннотация. Рассматриваются жанровые особенности русских сатирических текстов в совокупности их универсальных и специфических характеристик. Систематизируется информация о сатирическом тексте как вторичном речевом жанре, системно-структурная и функционально-прагматическая организация которого служит для ретрансляции авторской системы ценностей, соотнесенной с аксиологическими установками социума.

Проблематика *жанроведения* определяется как актуальная сфера гуманитарных исследований, в том числе, – с позиций приоритетов современной лингвистической науки (см. работы Н. Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, В. Е. Гольдина, В. В. Дементьева, Т. В. Матвеевой, В. А. Салимовского, К. Ф. Седова, М. Ю. Федосюка, Т. В. Шмелевой и др.).

В ракурсе лингвистического подхода в осмыслении жанров ключевым сегодня является анализ текстов как словесно оформленных произведений, маркирующих особенности *речевого жанра* той или иной разновидности. Исследование речевых жанров связано, в первую очередь, с работой М. М. Бахтина «Проблемы речевых жанров» (1986). Называя речевые жанры «относительно устойчивыми типами ... высказываний» в каждой сфере использования языка [1, с. 297], М. М. Бахтин дифференцирует их на первичные (простые) и вторичные (сложные). Такое разделение основано на мысли о том, что вторичные (сложные) жанры возникают и функционируют «в условиях более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения (преимущественно письменного)» [там же] и способны включать в себя элементы первичных жанров.

Исследователи единодушно признают существование жанровой модели, наполняемой в конкретной коммуникативной ситуации особым содержанием. Так, В. А. Салимовский определяет речевой жанр как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов)» [2]. Наряду с тематическими, композиционными и стилистическими особенностями речевых жанров исследователь отмечает объективность по отношению к индивиду, нормативность, историчность, оценочный характер, разнородность и дифференцированность по сферам человеческой деятельности [там же]. Н. Ф. Алефиренко трактует речевой жанр как

«способ культурной коммуникации», «типовую модель общения, которая, реализуясь в определенном этнокультурном дискурсивном пространстве, предполагает актуализацию всех процессов, связанных с порождением, организацией, переработкой, хранением, трансформацией и передачей сообщений» [3, с. 46]. А. Вежбицкая, помещая теорию речевого жанра в область культурологии, называет его «одним из лучших ключей к культуре данного общества» [4, с. 111].

Особый интерес в изучении речевых жанров представляет работа Т. В. Шмелевой «Модель речевого жанра» (1997). Моделью исследователь называет «типовой проект», схему речевого жанра, существующую в речевом сознании, или «интуитивную жанровую рефлексию» [5, с. 88]. Согласно теории Т. В. Шмелевой, коммуникативная цель – главный жанрообразующий признак, на основе которого формируется парадигма типов речевых жанров, включающая *информативные* (цель – различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение), *императивные* (цель – побуждение адресата к действию), *этикетные* (цель – оформление событий социальной действительности в рамках речевого этикета), *оценочные* (цель – соотнесение информации с авторской шкалой ценностей) речевые жанры [5, с. 89–90]. Среди значимых жанрообразующих признаков Т. В. Шмелева выделяет образ автора, образ адресата, образ прошлого и будущего, диктумное (событийное) содержание и языковое воплощение жанра [5, с. 89].

Интересной областью исследований видится изучение средств и способов оформления жанрового содержания в коммуникативных ситуациях, отличающихся сатирическим вектором направленности прагматической семантики текста. *Сатира* – неотъемлемая составляющая коллективной и индивидуальной рефлексии со стороны носителей национального языка. Проблемам сатирического и комического посвящены работы М. М. Бахтина, Ю. Борева (1957), Я. Эльсберга (1957), А. Манакян (1968), А. Московского (1968), Б. Дземидок (1974). В общем смысле сатира представляет собой «негативное отношение к изображаемому предмету, осмеяние и гневное обличение явлений действительности, резко отклоняющихся от идеального представления о них» [6, с. 312]. В литературоведении сатира – это «междужанровое явление, особое, «критическое» отношение творящего к изображаемой им действительности, основанное на амбивалентном сатирическом смехе, восходящем к архаическим народно-праздничным осмеяниям» [7, с. 11]. Жанр сатиры М. М. Бахтин трактует следующим образом: «определенное (в основном – отрицательное) отношение творящего к предмету своего изображения (т.е. к изображаемой действительности), определяющее выбор средств художественного изображения и общий характер образов» [там же, с. 12].

В лингвистике сатира осмысливается многоаспектно, в том числе, – с точки зрения жанровых предпочтений в выражении сатирической прагматики. На сегодняшний день в научном дискурсе отсутствует единое мнение относительно жанровой классификации сатирической прозы. Наиболее полно в научной литературе освещены такие сатирические жанры, как *фельетон* (М. Виленский, Д. Заславский, С. Курляндская и др.), *памфлет* (П. Ткачев, Ю. Ярмыш), *пародия* (В. Новиков, Г. Нудьга), *басня* (П. Орлик). Перечисленные и подобные им тексты составляют жанровую разновидность *сатирических текстов* (далее – СТ). СТ могут иметь как прозаическую, так и поэтическую форму. Жанровый параметр – один из внелингвистических факторов текстообразования. СТ характеризуются дискурсивной обусловленностью, т.е. зависимостью от внелингвистических факторов, включая национально-исторический контекст, рассмотренный в синхронно-диахронном срезе. Объектом нашего рассмотрения в статье выступают русские

сатирические прозаические тексты, предметом – их жанровые особенности в совокупности универсальных (свойственных текстам разных жанров) и специфических (актуализируемых в сфере сатирической коммуникации) характеристик.

С точки зрения лингвистики, правомерным представляется выделение СТ как вторичного (сложного) речевого жанра. СТ – это форма реализации сатиры как способа видения и оценки действительности. Данный тип текста обладает всеми категориальными признаками текста: информативностью, членимостью, когезией, континуумом, автосемантией отрезков текста, ретро- и проспекцией, модальностью, интеграцией и завершенностью [8, с. 22]. Однако, помимо общих категориальных признаков, СТ свойственны и дифференциальные характеристики, отличающие СТ от текстов другой жанровой принадлежности.

СТ возможно рассматривать с позиции модели речевого жанра Т. В. Шмелевой. С точки зрения главного жанрообразующего признака – коммуникативной цели – СТ является синкретичным, совмещающим в себе черты прагматики информативных и оценочных жанров. В основе содержания любого СТ сосредоточен всегда некий объем информации, предьявляемый чаще всего в лаконичной форме в виде текстового заголовка. Однако, наряду с информативной, в содержании каждого СТ очевидно присутствие мощной прагматической компоненты, связанной с выражением авторской сатирической установки. СТ представляет один из способов выражения сатиры как негативного изображения действительности и соотносится как с авторской шкалой ценностей, так и с ценностными установками, принятыми в социуме. Иными словами, содержащаяся в СТ информация является сугубо оценочной. Предположим, что именно оценочная (негативная, в такой своей разновидности, как сатирическая) составляющая доминирует в содержании прагматического уровня СТ.

Проиллюстрируем сказанное на примере анализа жанровых характеристик конкретного СТ – сатирического очерка М. Жванецкого «Двадцатый век». Жанровая форма данного текста воплощает ряд универсальных (категориальных текстовых) и дифференциальных (жанровых) свойств. Рассмотрим их.

Текст в эксплицитно выраженной форме содержит авторскую трактовку понятия «двадцатый век»: *«Вторая половина XX века – туберкулез отступил, сифилис стал мельче, но шире, воспаление легких протекает незаметно»* [9]. Иллокутивный вектор авторской установки сдвигается с предьявления информации в сторону ее оценочности. Автор ассоциирует определенный хронологический период (вторая половина XX века) с достижениями в медицине, отодвигает физические болезни на второй план, выводя на первый план болезни духовные. Апеллируя к основным универсальным ценностям – дружба, любовь, честность, – имеющим в узусе положительную аксиологическую оценку, автор рассматривает их через призму собственного сознания: *«Дружба видоизменилась настолько, что допускает предательство, не нуждается во встречах, переписке, горячих разговорах и даже допускает наличие одного дружащего, откуда плавно переходит в общение»*; *«любовь в урбанизированном, цивилизованном обществе принимает причудливые формы: от равнодушия до отвращения по вертикали и от секса до полной фригидности по горизонтали»*; *«Понятие честности толкуется значительно шире: от некоторого надувательства и умолчания, до полного освещения крупного вопроса, но только с одной стороны»* [9] и т.д. Резкий контраст, создаваемый за счет противопоставления физического и духовного планов в жизни социума, позволяет говорить о преобладании негативно-сатирического отношения автора к изображаемой действительности. Принципиально важным является разделение собственно негативной оценки и сатирической оценки изображаемой действительности. Негативная

оценка выражена эксплицитно, с помощью лексических единиц, имеющих эмоционально-экспрессивную окраску, сатирическая же оценка часто имплицитна. Кроме того, предметом негативной оценки могут быть любые единичные явления действительности, сатирическая оценка – это художественно и стилистически оформленное разоблачение социальной действительности.

Усиление контраста и отрицательной оценки автором предмета изображения происходит за счет особой системно-структурной организации текста, наиболее ярко представленной на лексическом уровне. Отсюда вытекает еще одна дифференциальная категория СТ – особая функционально-прагматическая организация текста. Рассмотрим приведенные выше фрагменты текста подробнее. В. З. Санников отмечает, что в процессе создания комического эффекта задействованы все уровни языковой системы [10, с. 34-36]. Основным организующим компонентом анализируемого СТ, усиливающим прагматический эффект, является стилистический прием антитезы. Т. Г. Винокур трактует стилистический приём как «целенаправленное использование какого-либо средства для выполнения определенных функций в тексте» [11, с. 82]. Антитеза как стилистический прием обладает богатым функционально-прагматическим потенциалом. Как отмечал И. Р. Гальперин, сопоставление одного явления с другим, логически ему противоположным, создает контрастную характеристику описываемого явления [12, с. 241]. Антитеза может проявляться в использовании лексических антонимов, синтаксическом параллелизме, грамматических, лексических и логических противопоставлениях.

Использование антонимических рядов *дружба – предательство, любовь – равнодушные – отвращение, честность – надувательство – умолчание* подчеркивает транслирование негативно-сатирического отношения автора к предмету изображения, гневное обличение явлений действительности. Негативный оценочный эффект усиливается за счет использования стилистически маркированных слов. Текст насыщен словами-маркерами эпохи, описываемой автором (*домком, партком*): «*Любовь также потеряла угрожающую силу середины XVIII – конца XIX века. Смертельные случаи крайне редки. Небольшие дозы парткома, домкома и товарищеского суда дают самые благоприятные результаты*» [9]. За счет использования стилистически маркированных слов создается комический эффект, служащий для ретрансляции авторской оценки предмета речи. Создание комического эффекта усиливается также посредством применения приема синтаксической антитезы: «*значительно легче переносится принципиальность – она теперь допускает отстаивание двух позиций одновременно*»; «*Размашистое чувство, включающее в себя безжалостность, беспощадность и жестокость называется добротой*»; «*Человека, говорящего «да» подвергают тщательному изучению рентгеноскопией: не скрывается ли за этим «нет»*» [9]. Следует отметить бисоциативное построение текста М. Жванецкого. Согласно теории А. Кестлера, смех от комического рождается в момент «бисоциативного шока, т.е. неожиданности, которая создается в результате резкого перехода мысли из одного ассоциативного контекста в другой» [13, цит. по: 14, с. 103].

Создаваемый таким образом комический эффект реализует регулятивную функцию СТ, которая заключается в «его способности управлять читательским восприятием и интерпретационной деятельностью благодаря особому отбору и организации текста в соответствии с авторской интенцией» [15, с. 25]. Это позволяет говорить еще об одной дифференциальной жанровой характеристике СТ – возможной вариативности интерпретации СТ.

Помимо сказанного, отметим, что СТ имеет диалогический характер. Основанная на аксиологических установках социума авторская оценка обуславливает его цель воздействовать на картину мира адресата. Завершая свой сатирический очерк, М. Жванецкий отмечает: «Тем не менее приятно отметить, что с ростом городов чувства и понятия потеряли столь отталкивающую в прошлом четкость, легко и непринужденно перетекают из одного в другое» [9]. Создание анализируемого очерка относится к концу 70-х годов XX века – эпохе ослабления «железного занавеса», когда влияние Запада на жителей СССР усиливается, появляется свобода самовыражения во внешнем виде и творчестве. С учетом экстралингвистических факторов можно понять, какова авторская оценка происходящего. Однако адекватное восприятие адресатом этой оценки становится невозможным в условиях несовпадения авторской и читательской пресуппозиций. Такое несовпадение позволяет говорить о вариативности интерпретации СТ.

Таким образом, СТ – это вторичный (сложный) речевой жанр, который характеризуется такими дифференциальными жанровыми характеристиками, как информационно-оценочная иллюкутивная составляющая с превалированием авторской оценочности, преобладании регулятивной функции, служащей для воздействия на читательскую оценку мира. Жанровое своеобразие СТ обусловлено его особой языковой организацией: использование лексической и синтаксической антитезы, логических противопоставлений, антонимических рядов, а также бисоциативное построение текста, когда мысль переходит из одного ассоциативного контекста в другой, рождает комический эффект. Комический эффект в свою очередь служит для репрезентации авторской негативно-сатирической оценки предмета изображения, что позволяет говорить о том, что СТ – проспективный речевой жанр, ориентированный на ретранслирование адресату авторской системы ценностей, соотносимой с принятыми в социуме аксиологическими установками.

Литература

64. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин / Сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – Изд. 2-ое. – Москва : Искусство, 1986. – С. 297–325.
65. Салимовский, В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст) / В. А. Салимовский. – Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2002. – 236 с.
66. Алефиренко, Н. Ф. Речевой жанр, дискурс, культура / Н. Ф. Алефиренко // Жанры речи : сб. науч. статей. – Саратов : Наука, 2007. – Вып. 5. Жанр и культура. – С. 44–55.
67. Вежбицка, А. Речевые жанры / А. Вежбицка // Жанры речи : сб. науч. статей. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 99–112.
68. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. науч. статей. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 88–97.
69. Луков, В. А. Сатира / В. А. Луков, О. И. Федотов // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 2. – С. 312–316.
70. Бахтин, М. М. Сатира / М. М. Бахтин // Собрание сочинений : В 7 т. – Москва, 1997. – Т. 5. – С. 11–39.
71. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Медея, 2004. – 328 с.
72. Жванецкий, М. М. Шлягеры / М. М. Жванецкий. – Москва : WebKniga, 2008. – Электронная версия печатной публикации. – URL : <https://mybook.ru/author/mihail-zhvaneckij/shlyagery-sbornik/read/> (дата обращения : 08.03.2022).

73. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
74. Винокур, Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц : монография / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1980. – 237 с.
75. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Изд-во литературы на иностранном языке, 1958. – 459 с.
76. Koestler, A. The Act of Creation / A. Koestler. – London : Hutchinson, 1964. – 751 p.
77. Большакова, Д. В. Комическое в лингвистике: основные подходы и проблематика исследования / Д. В. Большакова // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 584. – С. 101–111.
78. Болотнова, Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 3. – С. 34–40.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ РЕСУРС ИМИДЖЕВОГО МЕДИАТЕКСТА

PROFESSIONAL RESOURCE OF IMAGE MEDIA TEXT

А. А. Канова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: профориентационный ресурс, имиджевый медиатекст, имидж образовательной организации.

Key words: career guidance resource, image media text, image of an educational organization.

Аннотация: Рассматривается профориентационный ресурс имиджевого медиа-текста на материале официального сайта Томского государственного педагогического университета. Анализируется дидактический и методический потенциал текстов данного типа в урочной деятельности педагога русского языка, а также внеурочной профориентационной работе с обучающимися открытых педагогических классов.

Современное школьное образование строго регламентировано федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Оценить эффективность обучения на уроках русского языка помогут универсальные учебные действия (УУД), поэтому необходимо развивать все их виды. Правильный подбор методического материала поможет педагогу достичь нужной цели.

Текст является основным материалом, используемым учителем на уроках русского языка. В частности, ценность для педагогической деятельности имеют медиатексты. Их использование в практике школьного преподавания русского языка способствует развитию всех видов УУД, так как в своей профессиональной деятельности учитель имеет возможность использовать текст в разных аспектах: от анализа готового текста до создания собственного.

Тексты, представленные в учебно-методических комплексах, входящих в Федеральный перечень учебников (ФПУ), не способны в полной мере реализовать задачи профориентационной направленности, решение которых составляет отдельную область профессиональной деятельности учителя русского языка в средней общеобразовательной школе. В данной статье на материале официального сайта Томского государственного педагогического университета рассматривается профориентационный ресурс имиджевого медиатекста [1].

С развитием средств массовой информации трансформируется и восприятие индивидом поступающих ему сведений о происходящих в мире событиях. СМИ стали главным инструментом для распространения сообщений, воздействующих на общественное сознание. Современный человек не может остаться без влияния СМИ на свое сознание, поскольку растут объемы информации, воспринимаемые им.

В электронном публичном дискурсе имидж организации формируется благодаря имиджевым текстам, отличающимся своей поликодовостью. Рассмотрим подробнее данную разновидность медиатекстов.

Профориентационный ресурс текста напрямую связан с понятием его имиджевых свойств. Среди доминирующих черт имиджевого медиатекста можно выделить его антропоцентричность, эмотивность, интертекстуальность, интерактивность.

Этот вид медиа-текстов всегда персонализирован. Адресант и адресат – равноправные субъекты имиджевого текста: первый создает текст с акцентом на позитивных признаках имиджа, а второй – соотносит выделенные признаки со своим собственным представлением. При этом адресант обязан учитывать особенности восприятия и понимания, сказанного адресатом.

Имиджевые медиа-тексты, размещенные на сайте ТГПУ, то есть в электронном публичном пространстве, способны реализовать профориентационный ресурс, поскольку репрезентируют информацию о достижениях преподавателей, студентов, сотрудников ТГПУ, что демонстрирует возможные профессиональные перспективы для абитуриентов.

Лексика данных текстов является показателем, языковым маркером. *«ТГПУ: все начинается здесь»* – данный текст (рекламный слоган) реализует смысл, связанный с реализацией профориентационных установок. Каждое слово обладает максимумом смысла и характеризуется повышенной прагматикой, которая в условиях реализации текстом коммуникативной функции в отношении целевой аудитории способна формировать благоприятный образ ТГПУ в глазах воспринимающего сознания.

Важно отметить, что рассматриваемое высказывание (*ТГПУ: все начинается здесь*) оформляется сложным по структуре предложением, первая часть которого (*ТГПУ*) представляет односоставную предикативную единицу – именительной темы, так как на первом месте здесь стоит изолированное имя существительное в именительном падеже, называющее тему последующей фразы. Оно необходимо для привлечения внимания и вызова особого интереса у читателя к предмету высказывания и усиления его звучания.

Местоимение «всё» является многозначным. Согласно Толковому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой, оно имеет восемь значений. В данном имиджевом медиатексте местоимение эксплицирует следующие значения: 1) употр. при указании на исчерпывающий охват отдельных однородных предметов, лиц, явлений. 2) употр. как обобщающее слово при перечислении [2]. В связи с чем можно предположить, что в анализируемом высказывании актуализируется смысл «охват всех сфер жизни человека – карьеры, образования, личностного и профессионального роста». Таким образом, данное слово не случайно стоит в сильной позиции – в начале высказывания. Это объясняется главенствующей смысловой ролью местоимения в обобщенном значении в высказывании.

Глагол «начинать» употребляется в данном высказывании в форме страдательного залога, выражающего не субъект действия, а само действие. Данное слово эксплицирует несколько значений, согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова: 1. начинать существовать; возникать, переходить от несуществования к существованию; 2. иметь в качестве начала, исходной точки, первого, начального элемента [3]. Можно предположить, что глагол «начинается» можно трактовать исходя из двух реализуемых словом значений. Таким образом, фрагмент фразы «всё начинается» интерпретируется как «отправная точка для чего-либо, старт изменений, преобразований, трансформаций явлений и сфер жизни».

Согласно Толковому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой, наречие «здесь» реализует два значения: 1) В этом месте (противоп.: там); 2) В этом случае, в данных обстоятельствах [2]. Данное слово также может эксплицировать несколько значений в

рамках выбранного нами высказывания. В сочетании с местоимением «всё» и глаголом в страдательном залоге «начинается» слово «здесь» может выражать конкретное место, пространство или определенные обстоятельства, при которых что-то приходит в действие, реализуется, начинается развиваться.

Аббревиатура «ТГПУ» неслучайно представлена в данном имиджевом медиа-тексте. Она на ассоциативно-смысловом и контекстуальном уровнях объединяет все перечисленные нами значения используемых лексем и локализует значение конкретного места, представляющего собой площадку для реализации чего-либо. Таким образом, устанавливается связь с ТГПУ как объектом имиджевой рекламы.

Не менее важным фактором является визуализация, сопровождающая подобные тексты, поскольку они привлекают больше внимания пользователей. Так, прагматика текста сильнее воздействует на все виды мышления и восприятия, что делает текст поликодовым. На официальном сайте ТГПУ используются исключительно корпоративные цвета, символизирующие семантику корпоративной культуры – синий и белый, что позволяет бренду ТГПУ закрепиться в сознании человека и делает его узнаваемым среди других образовательных организаций Томска. Изображения, сопровождающие текстовые материалы на сайте ТГПУ, всегда содержат фотографии людей – студентов, преподавателей, сотрудников университета. Это вновь доказывает наше суждение – имиджевый медиа-текст подчеркивает значимость и пользу образовательной организации для человека, развития огромного спектра сфер его жизни.

В рамках предметной методики имиджевые тексты могут быть использованы как дидактический и методический материалы для отработки первичной и вторичной текстовой деятельности. Первичная предполагает создание обучающимся собственного текста, вторичная – интерпретацию чужих текстов. Обучающийся может создать свой собственный рекламный слоган, являющийся видом имиджевого текста, в таком случае он станет методическим материалом. О дидактическом потенциале имиджевых текстов речь пойдет в случае анализа обучающимся чужих текстов. На уроках русского языка школьникам можно предложить различные задания с данным видом текстов: изучить имиджевый текст или написать свой. Школьники могут создать имиджевые тексты друг о друге. Основными свойствами таких текстов, обуславливающих их дидактический и методический ресурс, можно назвать информативность, понятность, коммуникативную направленность, а также логичность и завершенность мысли.

Рассмотрим на примере УМК Е.А. Быстровой для 8-го класса, как имиджевые тексты могут быть использованы в разных темах в качестве дидактического и методического материала.

В данном УМК имиджевые тексты не используются. Однако, предположим, что при изучении тем «Речь» и «Текст и его признаки» имиджевые тексты могут служить иллюстративным материалом для изучения материала о конституирующих признаках текста. Например, перед школьниками можно поставить такой проблемный вопрос: Можно ли считать высказывание «*ТГПУ. Все начинается здесь*» текстом в контексте тех теоретических установок, которые составляют основу школьной грамматики? В УМК Е. А. Быстровой дается такое определение текста: «Текст – это группа предложений, связанных между собой лексически, грамматическим и по смыслу» [4]. К признакам текста авторы УМК относят связность, цельность, тематическое единство и завершенность. Рассмотрим приведенный нами текст и определим, есть ли в нем названные признаки текста и подходит ли он под определение в учебнике.

Анализируемый текст представляет собой совокупность связанных между собой предложений. Первое предложение является темой текста, второе – ремой. Отметим,

что при изучении тем «Двусоставные предложения», «Односоставные предложения» или «Сложно-бессоюзные предложения» анализируемый текст также может быть привлечен. В теме «Стили речи» имиджевый текст может стать дидактическим материалом, иллюстрирующим признаки публицистического стиля, так как «ТГПУ. Все начинается здесь» является рекламным слоганом. При этом учитель будет решать не только собственно обучающие, но и профориентационные задачи. С данной точки зрения имиджевые тексты при изучении этого раздела могут служить дидактическим материалом, иллюстрирующим определенный теоретический тезис.

Обучающиеся могут попробовать себя в создании имиджевого текста, части которого будут являться односоставными или двусоставными предложениями. Так на уроке будет реализован методический потенциал такого вида текстов. Кроме того, обучающиеся также могут создать свой собственный рекламный слоган в рамках данной темы, что позволит вновь реализовать методический потенциал имиджевого текста.

Таким образом, имиджевые тексты могут быть использованы в урочной деятельности педагога в качестве методического материала в случае, когда обучающиеся реализуют первичную текстовую деятельность, и в качестве дидактического материала, когда воспитанники анализируют уже готовые тексты.

Однако имиджевые медиатексты могут быть использованы учителем русского языка не только в урочной деятельности, но и во внеурочной. Одной из форм внеурочной деятельности может выступать факультатив или кружок для обучающихся открытых педагогических классов. Данная программа реализуется в выпускном и предвыпускном классах – 10-м и 11-м. Обучающиеся по особой программе осваивают курс «Введение в педагогическую профессию». Для данной целевой аудитории профориентационная работа является одним из интересов, поскольку обучающиеся данной категории уже сделали свой выбор в мире профессий в пользу педагогики. Во внеурочной деятельности педагог может использовать потенциал текста для любого вида работы с обучающимися. Например, профориентационной. В данном случае можно предложить цепочку разработанных мероприятий, способствующих наиболее эффективной профессиональной самоидентификации обучающихся в рамках внеурочной деятельности. В качестве основы для организации подобных мероприятий мы предлагаем использовать День учителя. В рамках празднования учитель может провести классный час, на котором познакомит обучающихся с педагогической профессией: историей педагогики, происхождением слова «педагог», особенностями и преимуществами работы учителем. Следующим мероприятием станет тематическая экскурсия в высшее учебное заведение, в котором можно получить педагогическую профессию – ТГПУ. В рамках экскурсии можно организовать встречу с практикующими педагогами, студентами старших курсов, магистрантами, которые расскажут обучающимся об особенностях учебного процесса в педагогическом университете. В завершение внеурочных мероприятий обучающимся может быть предложено творческое задание – написание эссе о пользе педагогической профессии.

Таким образом, текстовая деятельность во внеурочной работе педагога имеет огромный потенциал: учитель может использовать текст в качестве дидактического и методического материала при подготовке внеурочного мероприятия.

Литература

79. Официальный сайт Томского государственного педагогического университета. – URL : <https://www.tspu.edu.ru> (дата обращения : 15.04.2022).

80. Толковый словарь русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой. – URL : <https://www.efremova.info> (дата обращения : 21.04.2022).
81. Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова. – URL : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/14/us246522.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения : 21.04.2022).
82. Учебно-методический комплекс по русскому языку. 8 класс / Под ред. Е. А. Быстровой. – URL : <https://pdf.11klasov.net/13526-russkij-jazyk-8-klass-bystrova-ea-i-dr.html> (дата обращения : 15.04.2022).

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА
«ШАГ В БУДУЩЕЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДИАГНОСТИКИ ДЛЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ»**

ORGANIZING THE WORK OF A TEACHER IN THE PROCESS OF PREPARATION
OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT OF A PROFESSIONAL FOCUS ON THE
MATERIAL OF THE PROJECT «STEP INTO THE FUTURE: USE OF THE RESOURCE
OF PROFESSIONAL DIAGNOSIS FOR SELF-DETERMINATION OF THE STUDENT»

А. А. Канова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, проектная деятельность, мультимедийные технологии, образовательные результаты, универсальные учебные действия, профессиональная диагностика обучающихся.

Key words: federal state educational standard, project activity, multimedia technologies, educational results, universal educational activities, professional diagnostics of students.

Аннотация: Рассматривается создание и использование педагогического ресурса мультимедийных технологий в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта обучающихся (на материале организации проекта «Шаг в будущее: использование ресурса профессиональной диагностики для самоопределения обучающегося»).

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. Внешние факторы представляют собой влияние окружающей социальной среды, в которой формируется и развивается образовательный процесс, требований Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС), предполагающих опору системы образования на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающимися, необходимость формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся, в числе которых познавательные, регулятивные, коммуникативные [1].

К внутренним факторам отнесем дефицит профессиональных компетенций педагога, который преобладает в сфере методико-педагогического сопровождении индивидуальных образовательных проектов (ИОП) обучающихся. Речь идет о технологизации этого процесса: выборе учителем инструментария и приемов, адекватных целям и задачам конкретного проекта. В нашем случае речь идет об использовании в образовательном проектировании личностно-ориентированных технологий (ЛОТ), в частности, – мультимедийных (ММТ). Компетенций педагога оказывается недостаточно и для решения ряда образовательных задач, связанных с проведением комплекса образовательных мероприятий в рамках работы по профориентации обучающихся, в процессе которой происходит формирование и развитие всех видов УУД.

Вследствие этого целью нашего исследования является определение форм и приёмов педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся 7 класса в процессе организации ИОП «Шаг в будущее: использование ресурса профессиональной диагностики для самоопределения обучающегося».

Для достижения поставленной цели нам необходимо выполнение ряда задач в рамках работы над исследованием:

1. Совместно с участниками проекта изучить литературу о видах профессиональной ориентации в школе, провести анализ выбранной для исследования литературы и систематизировать информацию на основе источников.

2. Сформировать теоретико-информационную базу, концепт проекта, разработать его модель, выбрать площадку для реализации и формы контента.

3. Апробировать модель проекта на обучающихся 7-11 классов, провести экспертизу содержания деятельности и саморефлексию с участниками проекта.

Выдвинутая нами гипотеза предполагает, что использование ЛОТ в процессе МПС ИОП может быть успешным, если педагог ориентируется на принципы антропологического подхода при работе с обучающимися, организует МСП ИОП, технологизирует этот процесс с опорой на концепцию совместной деятельности, создает на каждом этапе проекта сюжет МПС, адекватный целям и задачам этапа, рассматривает успешность работы в проекте в развитии УУД различного содержания: познавательных, коммуникативных и регулятивных, а также достижение ими определенных личностных результатов.

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения антропологического подхода, в котором человек выступает субъектом собственного образования [2], концепция образовательного проектирования с использованием личностно-ориентированных технологий [3]. Также концепция совместной деятельности (СД), Г. Н. Прозументовой, согласно которой на основе связей, возникающих в СД, выделяют следующие типы взаимодействия:

1. Авторитарный. При данном типе взаимодействия ведущая роль в СД принадлежит педагогу. Обучающиеся занимают созидательную позицию.

2. Лидерский предполагает обучение с использованием личностного потенциала педагога, который инструментизируется в СД. В содержание образования входят способы, формы деятельности, которые осваиваются в проблемных ситуациях с помощью проблемных вопросов и заданий.

3. Партнерский, в котором «педагог проектирует и профессионально использует партнерскую позицию. В основе совместной деятельности в рамках партнерского взаимодействия лежит феномен диалога и развитие смыслодеятельности» [4].

Выбранные нами методы для работы над исследованием можно разделить на теоретические и эмпирические. К теоретическим относится анализ использованной нами литературы, предполагающий сбор и систематизацию источников. Эмпирические предполагают социологическое исследование и включенный эксперимент, помогающие установить актуальность гипотезы проекта.

Личностно-ориентированные технологии, которыми мы руководствовались, направлены на актуализацию, развитие и оформление субъектно-деятельностного начала обучающегося. А мультимедийные технологии предполагают связь с визуализацией информации, ее оформлением в сети в разных видах, что также необходимо в современном процессе обучения [5].

Содержание проекта связано с понятием «профориентация», то есть научно обоснованной системой подготовки подростков к свободному и самостоятельному выбору

профессии, процессу самоопределения и самоидентификации, осознанию собственных потребностей, способностей, склонностей, возможностей.

Работа над проектом обучающихся состояла из нескольких этапов:

1. Формирование замысла:

Цель этого этапа состояла в определении содержания деятельности, продукта проекта, выбора площадки для реализации замысла. Обучающимся было необходимо сформировать информационный контекста проекта и образ продукта. Использовался лидерский тип СД с элементами партнерского типа, применялись МТ (просмотр аккаунтов в социальных сетях). Происходило развитие познавательных и коммуникативных УУД.

2. Теоретический этап:

Цель теоретического этапа заключалась в создании контент-плана проекта, содержащего различные виды контента, релевантные для выбранной социальной сети. Данный контент направлен на проявление у создателей проекта и подписчиков аккаунта в социальной сети TikTok первичной предрасположенности к профессиям различной направленности. В то же время в ходе подготовки проекта на данном этапе происходило определение функционала участников – распределение ролей среди обучающихся в работе над проектом. Педагог работал в позиции лидера с элементами авторитаризма. ММТ использовались для создания анкеты и аккаунта в социальной сети. Происходило развитие познавательных и коммуникативных УУД.

3. Моделирование проекта:

Целью следующего этапа стало создание итогового продукта проекта – аккаунта в социальной сети TikTok. Содержание деятельности на данном этапе предполагало формирование условий для самостоятельной работы обучающихся в рамках обозначенной цели проекта. Использовались лидерский тип взаимодействия с элементами авторитаризма (алгоритмы, схемы) и партнерства. При конструировании этого этапа проекта происходило формирование и развитие познавательных и коммуникативных УУД участников. Обучающиеся самостоятельно создавали различные виды контента согласно контент-плану, подбирали визуальное и музыкальное сопровождение, уместное для тематики поста.

4. Апробация, экспертиза и самооценка проекта.

На заключительном этапе целью было создание условий для презентации продукта проекта другим обучающимся и молодым педагогам на научной конференции школьников. Была обеспечена эмоционально-познавательная среда для самопроявления участников проектирования. В качестве форм и методов деятельности были выбраны партнерский тип взаимодействия, при котором преподаватель выступает в роли консультанта, редактора, фасилитатора. Происходило формирование и развитие всех групп УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

По завершении работы над проектом обучающиеся отметили эффективность данной формы для профессиональной самоидентификации каждого из участников, повышение уровня учебных компетенций (информационной, коммуникативной, проектной) и эмоциональный подъем. Обучающиеся и авторы проекта заметили, что процесс определения своих профессиональных способностей, склонностей и предпочтений стал для них более прозрачным и понятным.

В ходе исследования нам удалось прийти к ряду важных выводов:

1. Использование ресурса антропологического подхода оказалось стратегически актуальным и педагогически эффективным.

2. Технологизация обозначенного подхода происходила с использованием различных типов СД и включением в их содержание различных элементов ЛОТ, в том числе – ММТ (видеороликов, аккаунта в социальной сети).

3. Проектирование методических сюжетов в процессе МПС осуществлялось в ориентире на цели и задачи определенного этапа проекта.

4. Успешность использования ЛОТ отмечена развитием УУД обучающихся: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 20.04.2022).
2. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Пресс, 1995. – 384 с.
3. Чечель, С. И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / С. И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
4. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г. Н. Прокументова // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1 / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – 87 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

EPISTOLAR TEXTS AS DIDACTIC AND METHODOLOGICAL MATERIAL IN
TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL

Ю. Д. Колесникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: текст, эпистолярный текст, компетенции, дидактический материал, методический потенциал, ФГОС ООО, первичная деятельность, вторичная деятельность.

Key words: text, epistolary text, competencies, didactic material, methodological potential, FGOS OOO, primary activity, secondary activity.

Аннотация: Речь идет об эпистолярных текстах как дидактическом и методическом средстве обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе. Текстовая деятельность обучающихся в области эпистолярной коммуникации рассматривается в качестве маркера сформированности ряда коммуникативных, языковых, культурных, предметных и метапредметных компетенций. Представлены виды упражнений с применением эпистолярных текстов, а также приведены примеры использования эпистолярных текстов в учебно-методическом комплексе Т. А. Ладыженской.

Особой формой словесности являются *эпистолярные тексты*, они воплощаются в форме письма, открытки и т.д. Еще со времен античности жанр письма был настолько востребован обществом, что древние мыслители предлагали основные правила успешного сложения письма. Эпистолярные жанры нашли себе воплощение в берестяных грамотах во времена Руси. Позже были созданы различные «письмовники», в которых излагались основные правила ведения различных видов переписок и проводились образцы таких писем. Постепенно письмо становится неотъемлемой частью жизни народа, обслуживающей различные сферы общения. Со временем вырабатываются устойчивые этикетные формулы, свойственные определенным видам писем (деловым, частным и т.д.). В наше время в привычном формате бумажные письма используются редко, чаще всего в качестве делового документа, однако навык составления текста по классическим эпистолярным клише остается востребованным и сегодня в этикетно-разговорной, официальной, публицистической коммуникации, в том числе, реализуемой на электронных носителях, массмедийном пространстве. Следовательно, актуальным остается вопрос обучения навыку создания эпистолярных текстов как способности к демонстрации сформированности ряда коммуникативных, языковых, культурных, предметных и метапредметных компетенций.

Эпистолярные тексты могут использоваться на уроках русского языка как дидактический и методический материал. Их применение может быть разнообразным: от анализа текста, выявления особенностей данного жанра до написания собственного текста в форме письма. Выделяются следующие дидактические свойства эпистолярных

текстов как дидактического материала: доступность, насыщенность грамматическими и лексическими единицами, познавательность и коммуникативная направленность. Письмо как дидактический материал может служить образцом речевого продукта, являться источником для создания личных высказываний, соответствовать законам текстообразования. При употреблении писем на уроках русского языка формируются, в соответствии с требованиями ФГОС ООО, коммуникативные, познавательные и личностные универсальные учебные действия обучающихся.

С учетом имеющихся в текстоведении представлений о разграничении *первичной* (создание собственных текстов, включенность в текстовую деятельность в качестве автора текста) и *вторичной* (интерпретация чужих текстов в качестве читателя) текстовой деятельности можно говорить об использовании в рамках предметной методики эпистолярных текстов в качестве *дидактического материала*, обладающего ярко выраженным *методическим потенциалом*. Речь идет об эпистолярных текстах как дидактическом материале, когда обучающийся анализирует чужие тексты, оказываясь вовлеченным во вторичную текстовую деятельность. О методическом потенциале эпистолярных текстов мы говорим в случае осуществления обучающимся первичной текстовой деятельности: школьник создает свой эпистолярный текст с опорой на жанровый (структурно-композиционный, тематический и языковой) канон.

На уроках русского языка школьникам можно предложить различные задания с данным видом текстов: изучить эпистолярный текст известного писателя или же написать свой, создать памятку о том, как правильно оформлять письма. Школьники могут писать друг другу письма и, таким образом, будут взаимодействовать друг с другом в письменной форме, что разовьет навык написания письма. Основными свойствами эпистолярных текстов, обуславливающих их дидактический и методический ресурс, являются: информативность, понятность, коммуникативная направленность, а также логичность и завершенность мысли.

На примере учебно-методического комплекса по русскому языку для 7-го класса Т. А. Ладыженской [1] представим вариант привлечения эпистолярных текстов в качестве дидактического материала и раскроем его методический потенциал.

Первый случай упоминания эпистолярного текста в качестве дидактического материала встречаем на странице 20 в упражнении № 48 в рамках темы «Повторение изученного в 5-6-х классах». Суть данного упражнения заключается в том, что необходимо написать письмо своему другу, в котором будут представлены личные впечатления от картины И. И. Бродского «Летний сад осенью». Письмо предлагается начать с обращения и не забыть попрощаться с другом, т.е. необходимо соблюдать структуру письма. Данный вид упражнений лучше всего использовать на обобщающих уроках, как самостоятельная на уроке, либо домашнее задание с красивым и ярким оформлением. Формулировка темы письма помогает нам судить о том, что при выполнении данного упражнения у школьников будет формироваться любовь к искусству и родному языку. Текст письма реализует функции методического материала. С помощью данного задания формируются коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия обучающихся, с его помощью они развивают навык выражения мыслей в письменной форме в соответствии с жанровым клише. Создание аутентичных текстов обучающимися представляет формат более осознанной работы с текстом – в этом методический ресурс эпистолярных текстов. Предположим, что работа школьников с эпистолярными текстами только как с дидактическим (иллюстративным) материалом нацелена в большей степени на развитие предметных знаний, в то время как создание

аутентичных эпистолярных текстов с опорой на их методический потенциал способствует формированию практикоориентированных компетенций (умений и навыков текстовой деятельности).

В разделе «Повторение и систематизация изученного в 5-7-х классах» на странице 188 в упражнении № 471 представлены авторские эпистолярные тексты. Учащимся необходимо проанализировать их и сравнить между собой. Предлагаются следующие вопросы: каковы коммуникативные задачи авторов писем? Кто их авторы и адресаты? Из каких частей состоят письма? Таким образом, данные тексты представляют собой дидактический материал для урока русского языка, анализ которого развивает предметные и метапредметные знания. В качестве примеров приведем образцы предлагаемых в рассматриваемом учебно-методическом комплексе эпистолярных текстов, рекомендуемых школьникам в качестве учебного материала для анализа:

Текст № 1: *«Уважаемые господа! Огромное спасибо за тёплый, дружеский приём нашего детского ансамбля «Зорюшки» администрацией города. Было по-настоящему приятно встретиться на концертах с любителями фольклорной музыки и танцев, ощутить живой интерес к нашему творчеству. Хочется поблагодарить вас за прекрасную культурную программу, экскурсии по достопримечательностям города, посещение монастыря. Надеемся на продолжение наших контактов. С уважением, художественный руководитель ансамбля «Зорюшки» Н. Ладушкина. 15 февраля 2011 года».*

Текст № 2: *«Здравствуйте, уважаемый председатель оргкомитета Всероссийского научного форума «Нанотехнологии – 2011»! К сожалению, я не смогу присутствовать на конференции из-за болезни. Я заранее посылал для публикации свою статью. Очень прошу Вас выслать мне сборник статей конференции по указанному на конверте адресу. Заранее благодарю. С уважением, доктор технических наук, профессор М. П. Буров. 24.01.11 г.».*

Как демонстрируют приведенные примеры, в качестве дидактического материала могут рассматриваться эпистолярные тексты разных типов и стилевой принадлежности. В данном упражнении предполагается беседа учителя с учениками о жанре писем. Школьникам необходимо ответить на вопросы в задании, вспомнить, из каких структурных частей состоят письма. Данное упражнение поможет закрепить материал по теме «Письмо как текст на уроках русского языка». Данный материал подходит для закрепления, не является сложным и доступен для учеников 7-го класса.

На странице 188 в упражнении № 472 школьникам предлагается написать письмо, содержащее поздравление с любым весенним праздником. В данном случае эпистолярный текст, который будет создан самими обучающимися, может рассматриваться как методический тип текста. Это задание фигурирует в рамках темы «Повторение и систематизация изученного в 5-7-х классах». С помощью таких упражнений у школьников совершенствуется в целом их компетентностная база, развивается чувство прекрасного и закрепляется тема «Письмо как текст на уроках русского языка».

При выполнении упражнения № 473 на странице 188 ученикам требуется найти в Интернете пример официально-делового письма, проанализировать особенности его построения и средств языкового выражения и с учетом сделанных наблюдений самим создать эпистолярный текст официально-деловой стилевой принадлежности. Данное упражнение нацелено на развитие аналитического мышления у школьников и на закрепление материала по теме «Письмо как жанр текста». Эпистолярный текст, выбранный учащимися, является дидактическим материалом, который позволит сформировать коммуникативные, регулятивные и познавательные универсальные учебные

действия, а самостоятельно созданный текст можно охарактеризовать уже как методический. Данное упражнение считается несложным для обучающихся 7-го класса, поскольку ранее они уже знакомы с жанрово-стилистическим своеобразием официально-делового письма.

Таким образом, проанализировав упражнения, представленные в учебно-методическом комплексе по русскому языку для 7-го класса средней общеобразовательной школы Т. А. Ладыженской, можно сделать вывод о том, что эпистолярные тексты в урочной деятельности по русскому языку могут быть представлены и как дидактический, и как методический материал. Задания помогают школьникам формировать все виды универсальных учебных действий как маркеров компетенций разного типа, на развитие которых и направлены требования образовательных стандартов нового поколения. Тренировка в создании текстов писем поможет школьникам в дальнейшем при написании сочинений по русскому языку. К концу 7-го класса обучающиеся должны знать: что такое письмо как тип текста, какова специфика его построения, особенности написания и содержания.

Литература

6. Ладыженская, Т. А. Учебно-методический комплекс по русскому языку / Т. А. Ладыженская. – URL : <https://11klasov.com/685-russkiy-yazyk-7-klass-baranov-mt-ladyzhenskaya-ta-trostencova-la-i-dr.html> (дата обращения : 21.02.2022).

ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИКИ ИНВЕКТИВНЫХ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ МОЛОДЕЖИ Г. ТОМСКА): К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

PECULIARITIES OF THE PRAGMATICS OF INVECTIVE WORDS (BY THE MATERIAL OF THE SPEECH OF THE YOUTH OF THE CITY OF TOMSK): TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM

И. А. Люберцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: инвективная лексика, молодежная речь, прагматический потенциал.

Key words: invective vocabulary, youth speech, pragmatic potential.

Аннотация. В работе рассматривается проблема изучения инвективной лексики, используемой в речи молодежи. Теоретической базой исследования стали работы ученых в области лингвистики и юрлингвистики (О. В. Гневэк, М. В. Горбаневского, Э. Ф. Файзуллиной и др.). При изучении молодежной речи были задействованы работы в области социолингвистики (О. М. Крайника, Л. П. Крысина, Н. А. Ломовой, И. В. Пеллиха и др.). В работе приведен компонентный и семантические анализы языкового материала, также приведены результаты социолингвистического эксперимента.

Речь современного человека довольно разнообразна, поскольку наш язык постоянно развивается, пополняется новыми словами и выражениями. И одной из составляющей русского языка является инвективная лексика, которая в специфичной форме способна выразить ценностную картину мира человека, при этом отразив и его субъективную оценку.

Целью данной работы является исследование функциональных и прагматических свойств инвективных слов в речи томской молодежи. Материалом исследования являются инвективы, используемые в речи молодежью, собранные методом сплошной выборки, в количестве 18 единиц.

Проблемам выделения и классификации инвективных слов посвящено немало работ как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, М. Г. Чепорухина определяет, что инвективой является вид дисфемизма, основной функцией которого становится выражение агрессии, атака соперника [1, с. 122]. О. В. Демидов в статье «Инвективы в профессиональной речи журналиста» раскрывает понятие следующим образом: инвектива – «... выпад, направленный на понижение социального статуса адресата и оформленный языковыми конструкциями с открытой негативной оценкой» [2, с. 217]. Г. М. Мандрикова говорит о том, что инвектива представляет собой «вербальное нарушение этического табу, осуществленного неcodифицированными средствами» [3, с. 209]. В. И. Жельвис пишет о том, что инвективу можно рассматривать в узком и широком смыслах: «способ существования словесной агрессии, воспринимаемый в данной социальной (под)группе как резкий или табуированный» (узк.), «любое словесно выраженное проявление агрессивного отношения к оппоненту» (шир.) [4, с. 13–14].

Т.е. мы можем видеть, что несмотря на разные подходы к определению термина, инвективы характеризуются следующими признаками: агрессивной направленностью, способностью быть представленной в словесной форме, негативной семантикой.

Молодежь представляет собой одну из самых многочисленных социальных групп. Возрастные рамки определяются от 14 до 30 лет, при этом нужно учитывать индивидуальный фактор [5, с. 70]. Речь молодежи становится «своеобразным зеркалом, которое отражает нестабильное культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани жаргона и литературного языка» [6, с. 137]. Сниженный стиль, к использованию которого тяготеют носители молодежного жаргона, постепенно стирает границы в нормах языка, становится привычным при общении, используется в СМИ (например, радио и телевидение).

Причиной же активного использования инвективной лексики среди молодежи связано с тем, что инвективы обладает наибольшей экспрессивной окраской. Слова данной группы просты, доступны, обладают гибкостью значения. В зависимости от цели высказывания, адресата, места действия инвективные слова могут выполнять разные функции. Исследователи приводят классификации, которые основываются на различных методах изучения и различном языковом материале.

Выделяют шесть основных функций инвективной лексики: 1) повышение эмоциональности речи; 2) разрядка психологического напряжения; 3) оскорбление, унижение адресата речи; 4) демонстрация раскованности, независимости говорящего; 5) демонстрация пренебрежительного отношения к системе запретов; 6) демонстрация принадлежности говорящего к «своим» [7].

Повышение эмоциональности речи становится одной из важнейших функций применения инвективной лексики. Человек стремится обратить внимание на проблему, которая вызывает в нем эмоциональный отклик. Т.е. становится возможным выразить позицию, сделать акцент на определенном моменте, чтобы показать свое видение ситуации. Однако, излишняя эмоциональность может способствовать тому, что будет развиваться конфликтная ситуация. При этом человек может таким способом обратить на себя внимание и получить поддержку, сочувствие со стороны окружающих.

Темп жизни современного человека приводит к большому количеству стрессовых ситуаций. Именно по этой причине использование инвектив способствует психологической разрядке человека. Потому что данные слова способствуют быстрой и доступной форме выражения негативных эмоций.

Инвективы могут использовать для оскорбления человека или его качеств. Причин для подобного проявления речевой агрессии может быть несколько: это выражение негативной оценки в сторону собеседника, желание «подорвать» авторитет человека в общей компании. Оскорбление может быть выражено в прямой (инвективы используются открыто) и косвенной форме (при помощи метафор, иронии) [8, с. 23]. Отдельно стоит отметить, что использование инвектив создает определенное напряжение, при помощи которого можно подавить оппонента и манипулировать им в своих интересах. Т. е. инвективы способны негативно воздействовать на коммуникацию.

Инвективная лексика способна демонстрировать то, что человек при общении чувствует свободно. Для молодежи становится важным приобретение доверительных отношений, в которых можно чувствовать себя комфортно. И одним из таких признаков становится использование инвектив, поскольку это свидетельствует о том, что человек смог расслабиться (и по этой причине смог использовать сниженную лексику).

Поскольку человек является социальным существом, то ему необходимо чувствовать свою принадлежность к группе, быть «своим». И среди молодежи достаточно часто можно встретить ситуацию, в которой новый участник группы использует инвективную лексику, свойственную остальным. Например, в если в компании достаточно часто употребляется инвектива «шизик», то через некоторое время человек станет использовать данное слово в своей речи.

Хотелось бы к классификации добавить функцию дружеского подбадривания, выделяемую в монографии Жельвиса. Близкие люди могут использовать инвективу в подобном значении, т.е. при использовании не оскорблять собеседника, а в шуточной форме отметить недостаток [4, с. 121].

При конфликтной ситуации общения значимыми становятся так называемые инвективные речевые жанры (жанр стеба, оскорбления, запугивания и др.). Негативная оценка становится таким компонентом, благодаря которому достигается определенная цель: создать негативный образ в обществе, самовыражение, показать принадлежность к определенной социальной группе [9, с. 110]. Молодежь в своей речи часто использует такие средства, поскольку отстаивать свою позицию становится важным. При этом важно понимать, что в зависимости от темы разговора будут применяться разные лексические единицы.

В ходе работы были собраны инвективы, являющиеся наиболее распространенными среди томской молодежи. Материал был собран как в социальных сетях (комментарии к новостям и постам), так и в ситуации непосредственного общения. Важным стало определить значения данных инвектив, поскольку это позволит рассмотреть те качества, которые порицаются среди молодежной группы.

Таблица 1

Инвективы в речи молодежи г. Томска

Инвективы	"Русское сквернословие. Краткий, но выразительный словарь" (словарь Т. Г. Никитиной, В. М. Мокиенко)	Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой	Примеры
Баба	1. Доступная женщина; 2. Решительная, властная и мужеподобная женщина (вульг.-прост. ирон.) [10, с. 29]	1. Вообще о женщине (иногда с пренебр. или шутол. оттенком) (прост.); 2. О робком слабохарактерном мужчине (разг.) [11]	«А представьте, что с этой бабой кто-то живет...» «Бабу на кол, полицейского на кол» «Повезет кому-то с бабой, чистоплотная»
Даун	–	–	«Ну ты и даун!»
Дрянь	Малодушный, мелкий, ничтожный и непорядочный человек (презр.) [10, с. 68]	О ком-чем-н. скверном, плохом, ничтожном [11]	«Льются слёзы, звучат слова о том, какая же она была дура, сволочь и дрянь»
Дурак/дура	–	Глупый человек, глупец [11]	«Не порежься, дурак. Надеюсь, ваши дети вас тоже утилизируют...»
Душила	–	–	«Она какая-то душила» «Меня окружают токсичные душилы!»

Инвективы	"Русское сквернословие. Краткий, но выразительный словарь" (словарь Т. Г. Никитиной, В. М. Мокиенко)	Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой	Примеры
Животное (животные)	–	перен. О грубом, неразвитом и неумном человеке (разг. презр.) [11]	«Опасно, что скоро будет весна, и как известно, подобные животные только будут просыпаться» «У меня бы не сорвалась, отработала бы и квартиру убрала, животное»
Лазочки	Нет определений, т.к. инвектива используется только в Томске	–	«Опять лазочки приперлись» «Лазочки, как жизнь?»
Мразь	Жалкий, ничтожный, дрянной человек, подонок (презр.) [10, с. 144]	О ком-н. дрянном, ничтожном (разг. презр.) [11]	«Мразь платит за наши страдания!» «Потом остыл и понял, что из-за мрази в тюрьгу садиться не стоит»
Мужчинка	–	–	«Пожалуйста, исполните мое желание, пусть в нашей стране будут адекватные мужчины, а не эти мужчинки» «В комментариях мужчинки, которым мама приготовила плохой суп» «Ахахах, типичный ответ мужчинки»
Нищоброд/ нищобродка	–	–	«Если у девушки нет собственного жилья и машины, то она нищобродка, которая недостойна отношения»
Обиженка (обиженки)	–	–	«Так подняла бы трубку и узнала бы. А так решила включить обиженку, вот и получила» «В комменты опять обиженки прилетели» «Боже, одни обиженки в комментариях»
Петух/ петушара	–	перен. О зазорном человеке, забияке (разг.) [11]	«Все они петухи, перекрыть им пора уже газ и уголь!»
Свинья	–	перен. О том, кто поступает низко, подло, а также (грубо) о грязном человеке, неряхе (разг.) [11]	«Свинья... Сами мучались с таким соседом, так он вообще тупо дверь не открывал» «Слов нет, свинья...»
Тварь	Подлый, мерзкий человек (презр.) [10, с. 228]	Недостойный, подлый человек (прост. презр.) [11]	«Какая же тварь... Понятно, что нормального человека из нее уже не получится!»
Фемка	–	–	«Фуу, фемка, сгинь»

Инвективы	"Русское сквернословие. Краткий, но выразительный словарь" (словарь Т. Г. Никитиной, В. М. Мокиенко)	Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой	Примеры
			<i>«Ты всего фемка, поехавшая на неврастении! Ибо вы все лицемерные»</i>
Халявщик (халявщики)	–	–	<i>«Халявщики, которые привыкли жить за счет других» «Не люблю таких халявщиков»</i>
Шизик/ шизичка	–	То же, что шизофреник (прост.) [11]	<i>«Закомплексованная и истеричная шизичка!» «У этого шизика за 25к, не может себе квартиру снять, вот и бесится»</i>
Шкура	–	Продажный человек" вымогатель и шкурник (прост. презр.) [11]	<i>«На тебя, шкура, и возьмем ипотеку»</i>

Исходя из приведенных в качестве примера комментариев, были определены значения тех слов, которые не были представлены в словарях. Даун – крайне глупый человек (слово имеет отсылку к заболеванию). Душила – занудный человек, который имеет постоянный негативный настрой в общении. Нищоброд – малообеспеченный человек; человек с деструктивными установками, направленными на материальные ценности. Мужчинка – уничижительное обращение к мужчине. Фемка – представительница феминистского движения (в унич. форме). Халявщики – люди, стремящиеся получить все бесплатно. Шизик – человек, который ведет себя неадекватно. Шкура – девушка, ставящая материальные ценности выше моральных.

Если говорить об инвективе «лазочники», то следует отметить, что слово является томским. Инвектива появилась в 2009–2010 гг., когда между молодежью района улицы Сергея Лазо и микрорайона Спичфабрика возникла конфликтная ситуация относительно престижности районов города. Со временем появилась инвектива, обозначающая в уничижительной форме жителей улицы Лазо. В ходе опроса были найдены родственные слова для данного обозначения – лазочане и лазончики.

Таким образом, семантический анализ показал, что современные молодые негативно принимают такие свойства человеческой личности как подлость, глупость, грубость. Также отрицательно воспринимаются те качества, которые имеют преувеличенный характер (например, обиженкой становится *очень* обидчивый человек).

Для подтверждения или опровержения результатов интроспекции был проведен социолингвистический опрос, который был организован в дистанционном формате с применением Google Формы. Информантами стали 25 студентов томских вузов, таких, как ТГУ, ТГПУ и ТУСУР. Данная группа информантов обладает необходимыми для исследования характеристиками: проживает в Томске, являются представителями молодежной группы (возраст информантов составил от 18 до 23 лет), используют инвективную лексику в речи.

В результате опроса были выявлены некоторые тенденции в ответах. Большинство информантов отметили негативную эмоциональную окраску инвективной лек-

сики, подтвердили частотность использования инвектив в речи (60 %). Инвективу «лазочники» многие информанты не знают, однако это можно объяснить тем, что слово используется в определенном районе города.

Обратим внимание, что результаты экспериментальных данных по вопросу о функциях инвективной лексики в некоторых моментах расходятся с результатами интроспекции. Функции повышения эмоциональности речи и оскорбление адресата набирают большее число голосов среди информантов (88 % и 84 %). Функция дружеского подбадривания, добавленная в ходе исследования, занимает третье место. Это показывает, что инвективная лексика может иметь положительную окраску при дружеской беседе.

В вопросе об используемых инвективах появились новые единицы, что демонстрирует разнообразный состав слов. Например, *тормоз*, *клоун*, *гадина* и др. Данный факт может свидетельствовать о том, что использование тех или иных инвектив зависит от множества факторов (таких как место учебы, возраст, интересы группы и т.п.).

Таким образом, инвективная лексика представляет собой обширный состав слов, выражающий негативное отношение говорящего. Одними из основных функций инвектив становятся следующие: повышение эмоциональности речи, разрядка психологического напряжения, функция оскорбления и дружеского подбадривания. Данная категория слов играет важную роль в современном языке, поскольку является одним из частотных компонентов речи.

Литература

1. Чепорухина, М. Г. К разграничению терминов «дисфемизм», «сленг», «вульгаризм» и «инвектива» / М. Г. Чепорухина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25. – № 4. – С. 116–126.
2. Демидов, О. В. Инвективы в профессиональной речи журналиста / О. В. Демидов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). – С. 217–218.
3. Мандрикова, Г. М. Инвективная лексика в студенческой речи (на примере русского и польского языков) / Г. М. Мандрикова / Актуальные проблемы лингвистики, германистики, романистики и русистики : Материалы международной заочной научно-методической конференции. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2011. – Ч. 1. – С. 209–218.
4. Жельвис, В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Ладомир, 2001. – 349 с.
5. Ломова, Н. А. Современная русская молодежная речь и ее место в языковой картине мира / Н. А. Ломова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 6. – № 12. – С. 68–73.
6. Краснопольская, М. П. Социолингвистические подходы к изучению молодежной речи / М. П. Краснопольская // Язык: категории, функции, речевое действие. – 2017. – С. 137–139.
7. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – Москва : ООО Центр «Златоуст», 1999. – 82 с.
8. Жельвис, В. И. Инвективная стратегия как национально-специфическая характеристика / В. И. Жельвис / Этнопсихоллингвистика : Сб. науч. статей. – Москва : Наука, 1988. – С. 98–108.
9. Курьянович, А. В. Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуникации / А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 3 (48). – С. 106–112.
10. Мокиенко, В. М. Русское сквернословие. Краткий, но выразительный словарь / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Москва : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 384 с.
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – URL : <http://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения : 20.03.2022).

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЙНОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГА Н. ДРОЗДОВА): ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ

COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF A MODERN MEDIA PERSONALITY
(BASED ON THE MATERIAL OF N. DROZDOV'S BLOG): LINGUOMETODIC ASPECT
OF CONSIDERATION

В. Э. Мустафаева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативное поведение, языковая личность, медийная личность, медиасреда

Key words: communication, communicative behavior, language personality, media personality, media environment

Аннотация. В статье рассматриваются индивидуальные коммуникативные характеристики публичной языковой личности, влияющие на массовую аудиторию, формирующие ее мнения, настроения и вкус. Анализируются характеристики, формирующие модель коммуникативного поведения Н. Дроздова.

Коммуникативное поведение носит национально-специфический характер и является аспектом проявления языковой личности в процессе общения. Обучение подрастающего поколения нормам адекватного коммуникативного поведения в рамках национальной культуры является важнейшей культурно-педагогической задачей современного общества.

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения людей, социальных, возрастных, гендерных, профессиональных и др. групп, а также отдельного человека [1, с. 102]. Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт человека, представляя собой индивидуальное преломление общих ситуативных и культурных коммуникативных норм языковой личности.

Процесс моделирования коммуникативного поведения базируется на понятии *языковая личность*. В. В. Красных отмечает, что термин языковая личность относится к числу «модных» сегодня, но при этом имеется значительный разброс в его использовании – от тематики, автора текста, носителя языка до языковой картины мира, языкового сознания, самосознания и менталитета людей [2, с. 149].

Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [3, с. 3].

Таким образом, коммуникативная личность – это личность, характеризующаяся определенным коммуникативным поведением. Медийная же среда представляет характеристики социальной жизни: социокультурной, политической, экономической, которые осуществляют свою деятельность в интегрированных каналах массовой коммуникации. Развитие понимания медиа в русскоязычной социологии привело к введению интегративного термина «медиа среда» [4, с. 41], интерпретируемого как «система массовой коммуникации», «структура взаимосвязанных социальных явлений и институтов, обеспечивающих процесс массовой коммуникации. Медиа среда есть сфера средств массовых, почти полностью электронных коммуникаций, осуществляющая интерфейс между потребителем информации (личностью, группой или обществом в целом) и информационными ресурсами общества [5, с. 12]. Современные информационные ресурсы в основном динамичны и распределены в сетях.

В медиа среде так называемые медийные личности постоянно «меняются». Медиа – персонажи становятся медийными личностями. Как справедливо отмечает И. В. Жилавская, понятия «медийность», «медийная личность», «медийный образ» часто раскрываются в семантическом ряду. По социальным и психологическим показателям все эти смысловые единицы схожи – присутствие в медийной среде, известность, реклама, самопроявление в СМИ, популярность, рейтинг персонажа, влияние на общественное сознание [6, с. 507].

В современном медиатизированном обществе все больше и больше людей переживают этот образ жизни, потому что он вызван цивилизационными изменениями, которые выражаются в глобализации процессов обмена информацией и их ускорении.

Всем известный по программе «В мире животных» Николай Дроздов не всегда занимался только данной деятельностью. На протяжении многих лет Николай Дроздов участвовал во многих экспедициях, занимался наукой и заслужил уважение как среди отечественных, так и зарубежных коллег в области экологии, биогеографии и других наук. Серьезный вклад Дроздова в науку внушительен и неоспорим, однако для большинства он так и остается прекрасным ведущим всеми любимой программы о животных.

Речь Николая Дроздова со временем стала ассоциироваться с детством, которое раньше невозможно было представить без программы «В мире животных». А повзрослев, многие зрители полюбили его ещё больше за бесконечную доброту, мудрость и тонкое чувство юмора. Появился даже термин «язык Дроздова», что означает ироничное подражание стилю речи Николая Дроздова в программе «В мире животных». В отечественной культуре этот стиль особо популярен: слава передачи в одно время оказалась так велика, что телеканалы, переводящие иностранные передачи на русский язык, начали подражать речи Дроздова. После подражания появились и в переводах фильмов. Теперь стиль речи ведущего используется в основном в ироническом ключе: говорящий как бы поднимается над описываемым им явлением, и начинает подмечать характерные моменты свежим взглядом, со стороны, что и создаёт комический эффект, в случаях, когда описываемая ситуация прекрасно знакома зрителям «изнутри».

Так называемый «язык Дроздова» часто используют в пародии и комедии. Кроме самого языка также используют специальный тип съёмки, который еще называют «жарворонком» (объект снимают как будто из прикрытия) и музыкальное сопровождение и программы «В мире животных».

Еще одним примером подражания манере коммуникации Н. Дроздова можно наблюдать в программе В. Шендеровича «Итого», где раньше была постоянная рубрика в подобном стиле. Также при переводе некоторых зарубежных шоу конца 1990-х

и начала 2000-х гг. на РенТВ нередко использовали модель коммуникации ведущего в случаях, когда в них фигурировал специалист по животным, то при переводе актёр дубляжа старался подражать голосу Дроздова. Также еще одним примером могут служить юмористические зарисовки «Квартета И» в эфире «Нашего радио». Данная программа включала, в том числе, рубрику, пародирующую «В мире животных» и лично Дроздова и описывающую зарубежных поп-звезд «в естественной среде обитания». Как и другие рубрики, отличалась известной долей абсурда.

Если рассматривать примеры живого общения самого ведущего, то можно отметить, что он постоянно использует устойчивые выражения, но при этом придает им более комичный оттенок тем, что-либо искажает, либо перефразирует известные высказывания и фразеологизмы: «Самка бегемота достаточно грациозна и нежна в период спаривания. Но не стоит этого проверять! Поверьте мне на слово!» (из программы «В мире животных»), «Посмотрите на жабу. Ну какие потрясающие глаза! Не у каждой красавицы есть такие» (из программы «Вечерний Ургант», 2016).

Коммуникативное поведение имеет ряд разновидностей и во многом зависит от национальных особенностей, а также от правильно структурированных коммуникативных качеств. При неправильном соблюдении установленных правил коммуникативного поведения достижение желаемого эффекта будет невозможно.

Таким образом, можно заключить, что коммуникативная модель такой медийной личности, как Николай Дроздов имеет ряд исключительных особенностей. Образ ведущего является запоминающимся и вызывает огромное доверие зрителей благодаря своей искренности и доброте. Образ Николая Дроздова выбивается из коммуникативного поведения стандартной медийной личности. Так, его характеризует достаточно умеренная жестикуляция, что не отвлекает от информации; он сдержан при общении с собеседником, не позволяет себе фривольных шуток и общения в манере запанибрата. Ведущий не стремится соответствовать молодым коллегам, тем самым создает эксклюзивный образ, которому нет замены в медиасфере. Его манера говорить и рассказывать настолько индивидуальна и особенна, что сотни студий в мире, используют ее в качестве прецедентного источника.

Литература

7. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // *Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung*. – Halle, 1989, – P. 279–282.
8. Красных, В. В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст) : Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В. В. Красных. – М., 1999. – 72 с.
9. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : URSS, 1987. – 211 с.
10. Беспаятнова, Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего / Г. Н. Беспаятнова : автореф. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1994 – 214 с.
11. Гукасова, М. М. Медийная личность и персональная сфера: пределы расширения в социокультурной ситуации / М. М. Гукасова // *ИСОМ*. – 2016. – № 3–1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediynaya-lichnost-i-personalnaya-sfera-predely-rasshireniya-v-sotsiokulturnoy-situatsii> (дата обращения : 10.11.2021).
12. Жилавская, И. В. Медиаактивность молодежи как фактор медиаобразования / И. В. Жилавская // *Международный журнал МІС: Медиа. Информация. Коммуникация*. – 2013. – № 4. – С.118–137.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ДОМИНАНТЫ «СЕМЬЯ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

REPRESENTATION OF THE AXIOLOGICAL DOMINANT "FAMILY" IN
LINGUODIDACTIC MATERIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

М. В. Небера

ФГАОУ ВО «Научный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор Н. А. Мишанкина

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингводидактическое пособие; аксиологическая доминанта; семья; ценностная картина мира

Key words: Russian as a foreign language; linguodidactic manual; axiological dominant; family; value picture of the world

Аннотация. В фокусе внимания трансляция аксиологических семейных ценностей, репрезентируемых в корпусах лингводидактических материалов по русскому языку как иностранному российских и зарубежных авторов. Изучена вариативность вербализации семейных ценностей в аспектах «взаимоотношения в семье/состав семьи», «отношения между мужем и женой» с точки зрения разных культур, определена объективность представляемой аксиологической реальности, формирующей языковую картину мира иностранного обучающегося в процессе изучения русского языка.

Изучение иностранного языка всегда сопряжено не только с усвоением собственно языковых структур, но и с формированием представлений о ментальности, культуре и быте носителей страны изучаемого языка. Процесс аккультурации человека, изучающего иностранный язык, непосредственно связан с кумулятивной функцией языка, которая заключается в способности собирать и сохранять информацию как о материальной, так и духовной жизни общества. Усваивая иностранный язык, человек одновременно проникает в иную национальную культуру, соприкасается с иной ментальностью. Как справедливо заметил В. фон Гумбольдт, «язык народа есть его дух, дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [1, с. 68]. Следовательно, перед авторами лингводидактических материалов в целом и учебников по русскому языку в частности стоят такие экстралингвистические задачи, как формирование в сознании реципиента (обучающегося) ценностной картины мира, отражающей культуру страны и культуру носителей изучаемого языка.

В настоящее время рассмотрению фактов языка в лингвострановедческом и лингвокультурологическом аспекте уделяется пристальное внимание. Лингвострановедческому компоненту в изучении иностранного языка посвящены работы таких отечественных лингвистов, как Леонтович О. А. [2], Милославской С. К. [3], Тер-Минасовой С. Г. [4] и др.

Согласно лингвострановедческой теории слова предметом лингвострановедения является отобранный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка. Любой культуре присущи определенные аксиологические доминанты, которые

и формируют ценностную картину мира человека. Доминанты, с одной стороны, являются стимулом речевой и поведенческой активности, а с другой стороны, препятствуют тому, чтобы смотреть на какие-либо факты непредубежденно [5].

А. А. Ухтомский полагал, что доминантами необходимо руководить, их нужно воспитывать и корректировать [6]. Лингводидактические материалы (учебные и методические пособия, рабочие тетради по изучению родного/неродного языка и пр.) содержат культурные и ценностные доминанты, как бы «программируя» реципиента через изучение языка на принятие этих доминант. И. Л. Викентьев определяет уже сформировавшиеся у человека доминанты порожденными стереотипами мышления и поведения [7].

Лингводидактические материалы (учебники и пособия) по русскому языку как иностранному (далее РКИ) принято делить на созданные носителями русского языка (аутентичные материалы) и материалы, написанные не носителями русского языка (неаутентичные или адаптированные) для их изучения иностранными обучающимися. Важно отметить, что авторы неаутентичных материалов отражают ценностные доминанты культуры и страны изучаемого языка сквозь призму собственной ценностной картины мира. Очевидно, что в таком случае выявление аксиологических доминант будет определять специфику ценностной картины мира самого автора, ведь несмотря на наличие общих черт ценностные системы в разных культурах имеют свой специфический характер, определяемый различными национальными, географическими и историческими факторами.

В задачи данной работы входит рассмотрение культурологических особенностей и наличие этнических стереотипов, выраженных средствами русского языка, путем выявления аксиологических доминант, присущих российской культуре, в лингводидактических материалах по РКИ зарубежных и российских авторов.

Методология, методы и материал

В русской картине мира можно выделить следующие типы ценностных категорий, которые являются наиболее значимыми: абстрактно-ценностные категории (жизнь, добро, счастье, любовь), лично-ориентированные ценностные категории (душа, здоровье, совесть, уважение), социально-ориентированные ценностные категории (благополучие близких людей, дружба, семья, дети). Остановимся более подробно на последней ценностной категории и проследим, как данная категория вербализуется в лингводидактических пособиях по русскому языку как иностранному.

В данном исследовании мы опирались на корпусные методы анализа текста, которые позволили обнаружить объективные закономерности и частотности в представленных материалах, что в свою очередь позволило проанализировать учебники по русскому языку в лингвокультурологическом аспекте.

Материалом для данного анализа послужил корпус учебных пособий российских авторов, выпущенных в период с 2007 по 2018 год общим объемом более 1500 страниц (далее мы будем маркировать примеры из корпуса материалов российских авторов буквами РК), корпус учебников по русскому языку, написанных китайскими авторами (более 500 страниц) (далее по тексту КК), а также корпус материалов по изучению русского языка американских и британских авторов общим объемом почти 1100 страниц (далее в тексте АК). Из представленного материала методом сплошной выборки были отобраны диалоги, а также нарративные тексты, поскольку они позволяют изучить ценностные доминанты социально-ориентированной категории на экстралингвистическом уровне в отличие от заданий, содержащих отдельные предложения без привязки к контексту.

Результаты исследования

Рассмотрим, какие традиционные семейные ценности транслируются в лингводидактических пособиях по русскому языку как иностранному на содержательном уровне.

1. *Взаимоотношения в семье / состав семьи.* Одна из главных ценностных доминант для русского человека – это семья. В новейшем философском словаре Грицанова А. А. дается следующее определение «семья – основанное на браке или кровно-родственных отношениях объединение людей, связанное хозяйственно-бытовой общностью и взаимной ответственностью; первичная институционализируемая социальная форма совместной жизни людей. Возникает С. для обеспечения личного счастья и благополучия человека и выполняет важнейшую роль в воспроизводстве жизни, социализации индивида, его органической связи с обществом» [8, с. 609]. В российской культуре превыше всего ценится теплота семейных отношений и родственных связей. Обязательно наличие детей (количество часто зависит от материальных возможностей семьи). Одинокая жизнь или семья без детей воспринимается как несчастье или наказание. *«Мы все праздники отмечаем вместе. Наша семья очень дружная», «Я так рада, что у меня есть семья. Я так люблю заботиться о них», «Моя семья очень большая. У меня есть два старших брата и младшая сестра», «Почему в современных семьях так мало детей?»*

Проведенный на корпусе материалов частотный анализ показал, что в изданиях российских авторов наиболее часто встречаются следующие определения семьи (представлены по мере снижения частотности употребления в текстах): *моя (наша/его/ее/твоя), дружная, молодая, счастливая, хорошая, большая, новая, современная, многодетная, несчастливая, бездетная, неполная.* Отметим, что количество используемых оценочных прилагательных, которые носят позитивный характер (*дружная, молодая, счастливая, хорошая*) превалирует над количеством нейтральных (*большая, новая, современная, многодетная*) или негативных прилагательных (*несчастливая, бездетная, неполная*).

В корпусе материалов, представленных англоговорящими авторами, для описания слова «семья» встречаются следующие прилагательные: *моя/твоя* (наиболее часто), *московская, типичная* (прилагательные, имеющие нейтральную оценку). *«Родственники Марины живут в Москве. Это типичная московская семья». «Моя семья живет в Канаде», «Семья Ивана живет в Санкт-Петербурге».*

В китайских учебниках по русскому языку наиболее часто встречаются такие фразы, как *большая семья, дружная семья, счастливая семья* (транслируется только позитивная оценка института семьи). *«Считаю, что мне с семьей очень повезло», «Как видите, его семья очень дружная и, по-моему, счастливая. В этой семье все любят и понимают друг друга», «Семья Андрея большая: мать, отец, бабушка, жена Андрея и он», «Меня зовут Вася... У нас есть семейные традиции и правила: на заботу отвечай заботой. Не жди, пока тебе прикажут что-то сделать. Сделай сам! Храни семейные секреты. Все имеют право на «свое» время, «своих» друзей, «свои» секреты»* (в данном примере в большей степени транслируется азиатская традиционность, которой свойственно четкое разделение ролей и прав в семье, важность соблюдать традиции. В современном российском обществе такая традиционность в отношении семьи в большинстве случаев утратила свое значение).

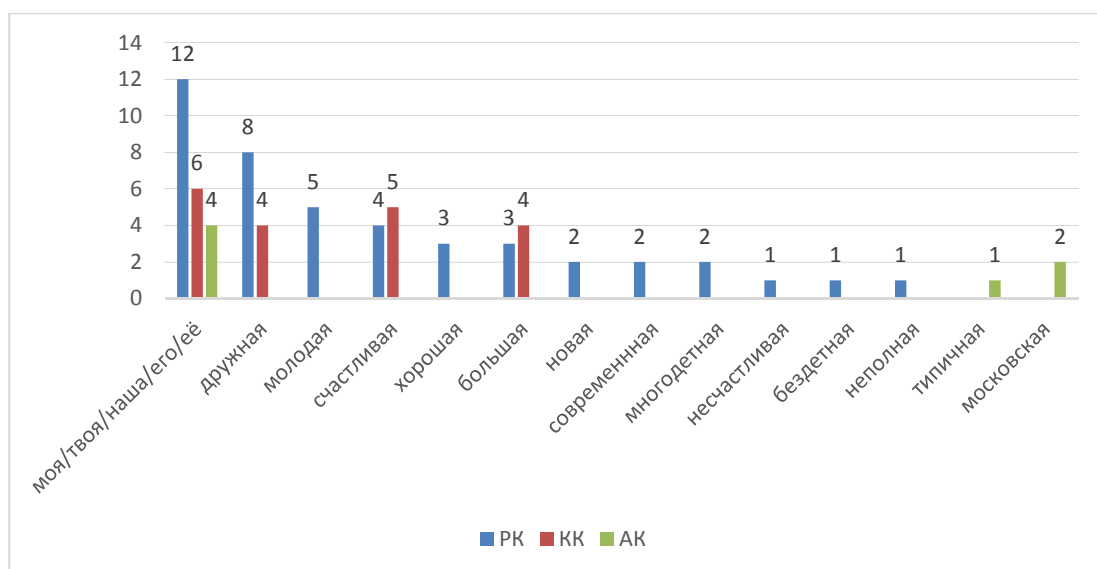


Рисунок 1 – Частотность слов, используемых для описания семьи в корпусах лингводидактических материалов российских и зарубежных авторов

2. *Отношения между мужем и женой.* В рамках классических взаимоотношений между мужем и женой в российской культуре существует следующая модель: муж – глава семьи (патриархальный тип семьи), он должен содержать и защищать семью. Обязанность жены – рожать детей, заниматься их воспитанием, создавать в доме атмосферу любви и быть хранительницей семейного очага. Несмотря на то что в современном российском обществе отношения в семье более демократичны, патриархальность семьи часто транслируется в учебниках:

PK: *«Муж заставил ее бросить работу. Нина очень любила свою работу, но еще больше она любила своего мужа, поэтому она ушла с работы»* (патриархальность семьи подчеркивается выбранным глаголом «заставил»), *«Она назвала сына Виктором, потому что ее мужу очень нравится это имя»* (предпочтения мужа определяют выбор имени для ребенка).

Ценностная картина мира русского человека наиболее часто отражает следующее представление о распределении семейных обязанностей: домашнее хозяйство ведет только жена, карьерные успехи — это задача мужа. Эта модель наиболее часто находит отражение в корпусе учебников российских авторов.

PK: *«Вечером вся семья дома. Папа читает газеты, мама готовит ужин», «Папа лежал на диване и читал газету», «Жена всегда говорит мне: “Убери все на место!” Но мне некогда, и она сама убирает словари в книжный шкаф», «Жена всегда убирает мои брюки и рубашки», «На женщине работа, дети, покупки. Это невыносимо!», «Жена готовит для него завтрак», «Он – президент компании», «Моя мама не работает. Она домохозяйка», (из диалога между мужем и женой) «— Еще я могу сказать ей, что когда у нас не было посудомоечной машины, посуду всегда мыл я. — Это, конечно, неправда. Но ты можешь так сказать. Только не рассказывай, что когда не работала наша стиральная машина, ты сам стирал. Все равно тебе никто не поверит».*

Реже транслируется модель, когда на жене работа и домашнее хозяйство, а на муже – работа. *«Когда я прихожу домой, я готовлю ужин, кормлю детей, проверяю их уроки... Потом приходит с работы муж, я кормлю его. Он что-то рассказывает о работе, но часто у меня уже нет сил его слушать», «Ещё он пообещал мне по выходным*

мыть посуду и помогать убирать квартиру... Я, конечно, не очень верю всем этим обещаниям, но надежда умирает последней. Посмотрим».

У зарубежных авторов наравне с традиционным укладом можно наблюдать равноправие в отношении ведения домашнего хозяйства мужчиной и женщиной.

КК: *«Мы с мамой обязательно что-нибудь печем... А мой папа – специалист по салатам», «Мария Петровна – домохозяйка. Все свободное время она отдает дому, семье».*

АК: *«Вечером она (мама) возвращается домой, папа готовит ужин, и мы все ужинаем вместе», «Тамара, спасибо за вкусный обед».*

Проведенный анализ показывает, что несмотря на общие представления о должном и одобряемом, существующие в различных культурах, аксиологическая реальность не в полной мере соответствует ценностной картине мира русского человека, представляемой и транслируемой зарубежными авторами в лингводидактических пособиях по русскому языку. Зарубежные авторы часто имплицитно выражают специфику своего мировосприятия и транслируют свои ценностные ориентиры в текстах учебников по русскому языку, при этом этнокультурные различия проявляются не только в специфичности выбора тех или иных лексических групп, но также в подсознательной акцентуации на значимых для своей культуры ценностях. Для формирования адекватного представления о ценностной картине мира русского человека зарубежным авторам лингводидактических пособий по русскому языку важно наполнять свои материалы социокультурной спецификой, что позволит сократить долю субъективных наблюдений и выводов, которые могут быть сделаны при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

13. Фон Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / Ф. фон Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1984. – 400 с.
14. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие / О. А. Леонтович. – Москва : Гнозис, 2007. – 366 с.
15. Милославская, С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России : монография / С. К. Милославская. – Москва : Флинта: Наука, 2012. – 400 с.
16. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 261 с.
17. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
18. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 448 с.
19. Викентьев, И. Л. Принцип доминанты Ухтомского / И.Л. Викентьев // ТРИЗ. – 1991. – № 2.2. – С. 18–23.
20. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. – Минск : В. М. Скакун, 1998 – 896 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФФИТИ КАК РЕЧЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОСТРАНСТВА Г. ТОМСКА

THE ISSUE OF RESEARCHING GRAFFITY AS A PART OF SPEECH OF TOMSK REGION

У. К. Новак

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: креолизованный текст, городское пространство, граффити, функциональный потенциал.

Key words: creolized text, urban space, graffiti, functional potential.

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема изучения граффити как речевой составляющей пространства г. Томска. Теоретической базой исследования стали работы ученых в области лингвистики и лингвокультурологии (С. А. Борисовой, Н. В. Стрениной, М. Ю. Крапивинной, Н. И. Тюкаевой, А. И. Белкина, А. С. Колосова, Б. Я. Шарифуллина, Е. Ю. Поздняковой и др.). В работе приведен структурно-типологический и функциональный анализы граффити как вида креолизованного текста, а также указаны результаты социолингвистического эксперимента. В результате сделаны выводы о многообразии структуры и типологии граффити, а также выделены основные функции граффити в пространстве современного города.

Граффити как вид креолизованного текста, объединяющий в своем составе вербальный и графический компоненты, мало изучается и оценивается с точки зрения лингвистики, несмотря на распространенность данного вида творчества. В последнее время отмечается интерес ученых-лингвистов к изучению текстов граффити. Н. В. Стренина и М. Ю. Крапивина рассматривают граффити как социальное явление, необходимое для авторского самовыражения, отображения картины мира человека [1, с. 391–396]. О деструктивном влиянии граффити говорит В. В. Полюхович в работе «Деструктивные граффити в подростковой среде как социально-педагогическое явление» [2, с. 78–79]. А. И. Белкиным данный вид творчества рассматривается с точки зрения психологии и предлагает включить психологический компонент в структуру анализа граффити [3, с. 36–54].

Целью данной работы является изучить граффити как составляющую речевого портрета города Томска. Материалом выступают креолизованные тексты граффити на разных носителях, фигурирующие в пространстве г. Томска, выбранные методом сплошной выборки, в количестве 15 единиц.

Креолизованный текст – особый вид текста, который состоит из вербальных элементов, то есть из естественного языка и речи, и невербальных. В современном мире можно увидеть много примеров такого текста: комиксы, афиши, граффити, плакаты и т. д. Некоторые исследователи предлагают использовать термин *поликодовый текст* [4, с. 104–110] или *семиотически обогащенный текст* [5, с. 24]. Одним из примеров креолизованного текста являются граффити, которые и будут рассматриваться в работе.

С точки зрения археологии, история возникновения берет свое начало со стран Древнего Востока, Рима и Греции. В 1755 году в городе Помпеи были проведены раскопки, где обнаружили наскальные рисунки, изображающие быт людей (сцены охоты, диких животных) [6, с. 45]. Граффити как феномен городской культуры зарождается в Нью-Йорке и активно распространяется в США в послевоенное время (конец 60-х годов). Происходит данный процесс под влиянием таких факторов, как становление информационного общества, развитие массовой коммуникации, процесс глобализации, а также в связи с поиском молодым поколением нового культурного языка. Долгое время вопрос о граффити (искусство или вандализм) был острым, в связи с чем даже на законодательном уровне вводились различные правила, ограничения. Тем не менее данный вид творчества стал активно использоваться в современном мире с разными целями, стали проводиться мероприятия для художников-граффитистов. Например, фестиваль Street Vision, который проводился в городе Томске несколько лет подряд [7].

В современном мире граффити – разнообразный вид творчества. Выделяют пять основных видов граффити:

- 1) трафаретное граффити;
- 2) аэрография (или граффити на транспорте);
- 3) световое граффити;
- 4) «уличная живопись»;
- 5) граффити боди арт [8].

Стоит отметить, что виды граффити отличаются от способа нанесения и поверхности. Граффити на транспорте создаются с помощью специального инструмента, который позволяет рисовать детализированные и уникальные рисунки. Световое граффити образуется с помощью определенного расположения света. Художники, работающие в стиле «уличная живопись», создают 3D-графффити на улицах города. Граффити боди арт отличаются тем, что поверхностью является тело человека.

Граффити является вербальной составляющей пространства современного города. Определение понятию *современные город* дает Б. Я. Шарифуллин и определяет современный город как замкнутый социум, в котором по-особенному взаимосвязаны личные, групповые и общегородские интересы, формы поведения (в том числе языкового), мотивации [9]. Каждый современный город обладает уникальными и универсальными чертами. Отличаются города политической, экономической, социальной, культурной (в том числе и языковой) сферами. В языковом аспекте существуют различные диалекты, варианты, характерные для жителей конкретного города. Город Томск – сибирский город с полинациональным составом населения. Жители знают этот город как студенческий, большую часть населения которого составляет молодежь. Соответственно, культура и городское пространство преимущественно состоит из элементов, характерных для молодежи (в том числе, стрит-арта, граффити). К общим тенденциям в граффити относят работы, созданные в разных городах, но связанные общим социально-политическим контекстом. Например, граффити медикам, работающим в период пандемии. К частным тенденциям относятся работы с индивидуальными темами, свойственные конкретному городу. Например, граффити, рекламирующие какое-либо место города Томска.

Обратимся к структурно-типологическому и функциональному анализу граффити города Томска. Граффити Томска имеют разнообразную структуру. Некоторые работы содержат в себе больше визуальных элементов, другие – текстовых элементов. Соотношение вербального и невербального компонентов зависит от таких факторов, как

возможности и замысел художника-граффитиста, функция граффити, размер поверхности, масштаб граффити. Например, в граффити, созданном студентами ТГПУ в рамках проекта «Томск – это люди» на территории 26 гимназии г. Томска, изображение составляет большую часть. Представлен Григорий Николаевич Потанин – русский этнограф и географ. Текст несет информативную значимость: указано имя, род деятельности и годы жизни человека. В текстовой форме обозначены авторы граффити, однако отличительного символа нет. Есть граффити, где текст и визуальная составляющая находятся в равном соотношении или текст преобладает.

В качестве текста выступают слова на русском (Оля, выставки, общение, концерт) и английском (Kova, Arteria, rohone, Pizza-sauce) языках, а также предложения и словосочетания (the Beatles Help, just for you). В целом, можно выделить следующие группы слов, используемых граффитистами:

- 1) имена людей (либо имена авторов, либо имена людей, которым посвящены граффити);
- 2) иностранные слова без закрепления за ними определенного понятия (например, Kova, rohone);
- 3) иностранные слова, обозначающие конкретное понятие и переводимые на русский язык (Pizza-sauce, Tomsk, just for you);
- 4) слова, указывающие на место, событие, процесс и используемые в рекламных целях.

В пространстве города Томска представлены в основном граффити, созданные с помощью краски. Однако граффити могут еще выцарапываться на поверхности специальным инструментом. Масштабы граффити Томска также разнообразны. Так, граффити с Г. Н. Потаниным размещено на всей стене здания, в то время, как работы, представленные текстом, размещены или на очень маленьких постройках, или занимают очень малое пространство на стене.

При анализе граффити важно обратить внимание на шрифт и цветовую гамму работы. Два этих компонента являются средством самовыражения художника и неповторимым авторским элементом. Большинство граффити содержат в себе яркие оттенки цветов (зеленый, красный, желтый, белый, синий, черный). Граффитистами используется прием контраста: на темном фоне изображается текст и иллюстрация яркими оттенками и наоборот. Шрифт каждого художника индивидуален. Однако проблема изучения граффити связана с тем, что часто из-за авторского шрифта текст не поддается прочтению: отдельные буквы различить можно, но не все слово.

В результате функционального анализа граффити были выявлены следующие функции граффити:

- 1) самовыражение художника-граффитиста;
- 2) эстетическое преобразование города Томска;
- 3) популяризация научных знаний о людях, событиях, явлениях;
- 4) функция рекламы.

Средствами для выражения художников служат цветовая гамма, шрифт, текст, иллюстрация, масштаб, способ нанесения граффити. При этом выделяются анонимные граффити и граффити с индивидуальным символом или подписью художника.

Функцию эстетического преобразования города в той или иной мере выполняет каждое граффити, рассматриваемое в данной работе.

Примером граффити, которые популяризуют научное знание, могут служить уже описываемые в данной работе граффити с Г. Н. Потаниным или работа, посвященная П. И. Бурову. Часто обращаются к патриотической теме. Также в пространстве

Томска встречаются граффити с цитатами из произведений русских писателей, например, цитата М. Ф. Достоевского: «Друг мой, вспомни, что молчать хорошо, безопасно и красиво».

Функция рекламы в современном мире становится наиболее популярной. Рекламируются различные места для отдыха (кафе, рестораны, пиццерии) или варианты работы. Текстовый составляющий в этом случае будет наименование организации, уровень заработной платы и контактный телефон работодателя.

Таким образом, структурно-типологический анализ показал, что в зависимости от цели художника, поверхности, функции граффити соотношение вербального и невербального элементов будут разные. Вербальная составляющая работ граффитистов содержит в себе слова и словосочетания на русском и английском языках, при этом не все слова на иностранном языке содержат конкретное понятие. В результате функционального анализа выявлено, что граффити выполняет 4 функции: самовыражение художника, эстетическое преобразование города, популяризация научных знаний и реклама.

Для подтверждения или опровержения результатов интроспекции был проведен социолингвистический опрос, который проводился в дистанционном формате с применением GoogleФормы. Информантами стали 26 студентов 2 курса историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета, которые проживают в городе Томске. Данная группа информантов обладает необходимыми для исследования характеристиками: проживает в городе Томске, является представителем молодежи (возраст информантов от 18 до 22 лет), знакома с современной культурой и искусством.

В результате опроса были выявлены некоторые тенденции в ответах. В структуре граффити, по мнению информантов, преобладает изображение. Пространство Томска наполнено граффити среднего и малого масштаба, а масштабные граффити встречаются наиболее редко. Первое, на что обращают внимание в граффити – изображение и цветовая гамма, в то время, как на текст обращают 15% опрошенных, на шрифт – 7 %, а поверхность, на которой создано граффити не привлекает внимание. Граффити на английском языке преобладают над текстами на русском языке. Функцию рекламы не все информанты выделили как основную.

Обратим внимание, что результаты экспериментальных данных по вопросу о функциях граффити расходятся с результатами интроспекции. Связано это с тем, что выделена новая функция – дизайн. Остальные результаты опроса, в целом, совпадают с результатами интроспекции: в составе граффити изображения преобладают над текстом; иллюстрации и цветовая гамма – первое, на что обращают внимание в граффити; английские слова преобладают над текстами на русском языке.

Таким образом, граффити – вид креолизованного текста, вербальная составляющая пространства современного города. Пространство города Томска представлено граффити, которые имеют разнообразную структуру и выполняют ряд важных функций.

Литература

1. Стренева, Н. В. Графика и граффити / Н. В. Стренева, М. Ю. Крапивина // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2018. – С. 391–396.
2. Полюхович, В. В. Деструктивные граффити в подростковой среде как социально-педагогическое явление / В. В. Полюхович. – Барановичи : БарГУ, 2018. – С. 78–79.
3. Белкин, А. И. Исследование граффити в психологии и интенциональность сознания авторов граффити / А. И. Белкин // Креативная экономика и социальные инновации. – 2012. – С. 36–54.

4. Бернацкая, А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние / А. А. Бернацкая // Речевое общение. – 2000. – № 3 (11). – С. 104–110.
5. Чигаев, Д. П. Способы креолизации современного рекламного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Д. П. Чигаев. – Москва, 2010. – 24 с.
6. Колосов, А. С. История граффити движения и его современные российские особенности / А. С. Колосов // Вестник славянских культур. – 2012. – С. 45–49.
7. Street.vision : информационный портал. – URL : <https://street.vision/> (дата обращения : 01.03.2022).
8. Вестник К : Информационный портал. – URL : <http://vestnikk.com/society/man-art/4361-graffiti-raznovidnosti.html> (дата обращения : 01.03.2022).
9. Шарифуллин, Б. Я. Язык современного сибирского города / Б. Я. Шарифуллин / Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – Вып. 5. – Красноярск, 1997. – С. 8–26. – URL : <http://www.philology.ru/linguistics2/sharifullin-97.htm> (дата обращения : 13.03.2022).

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ТОВАРОВ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

TRANSLATION OF PRODUCT NAMES AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Ню Ню

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: название товара, перевод, межкультурная коммуникация, факторы влияния, потенциальное влияние.

Key words: product name, translate, cross-cultural communication, influence factor, potential impact.

Аннотация. По мере углубления современной экономической глобализации взаимодействие между странами становится все более широким и тесным. Таким образом, перевод названий товаров приобретает все более важное значение в межкультурном общении, качество перевода названий товаров не только влияет на приемлемость товара в экзотической культуре, и, следовательно, на развитие предприятия или компании, но и незаметно изменяет привычки потребления и политические взгляды. В данной статье в контексте межкультурной коммуникации анализируется фактор влияния и потенциальное влияние перевода названий товаров.

В нынешнюю эпоху усиливающейся глобализации взаимодействие между странами становится все более глубоким, а торговые связи – все более тесными. Усиление международных экономических контактов позволяет все большему числу иностранных товаров выходить на внутренние рынки. На международных рынках мощная и эффективная реклама является важным средством реализации товаров и конкуренции между ними. Удачный выбор названия продукта также повышает его конкурентоспособность. Хорошее название должно быть удобным для произношения, приятным для слуха, вызывать положительные ассоциации.

Есть много торговых марок, которые добились успеха на китайском рынке, и одна из наиболее важных причин успеха их продукции у покупателя – хороший перевод. Перевод названий товаров, как один из аспектов межкультурной коммуникации, охватывает разные аспекты двух культур.

Культура – это образ жизни и образ мышления, сформировавшиеся в течение длительного времени в определенном социуме. Её можно разделить на два уровня: материальный и духовный. Материальная, или публичная, культура – это культура видимая и наблюдаемая: архитектура, одежда, питание, дороги и т.д. Духовная культура не всегда проявляется явно. В глубине ее лежат представления людей о себе и о мире, их система ценностей. Различные системы ценностей проявляются во взглядах на личные отношения и брак, на коллективное и индивидуальное, на отношение к природе и т.д.

Анализ культурных факторов в переводе названий товаров связан, главным образом, с выявлением скрытых культурных факторов. Различия в речевой культуре и в

фоновых знаниях оказывают влияние и на перевод названий товаров. Название существует в рамках определенной узуально-речевой культуры и традиции, в которой сложились идиоматически закрепленные, обладающие лапидарностью и афористичностью формулировки. Для успешного выполнения коммуникативной функции текст, прежде всего, должен быть адекватно воспринят и интерпретирован адресатом [1, с. 78–79]. То есть при переводе названий товаров переводчик должен в полной мере учитывать речевую культуру и фоновые знания предполагаемых покупателей, иначе название может оказаться неприемлемым.

Цель перевода названий товаров заключается в том, чтобы помочь товару выйти на международный рынок, чтобы достичь рентабельности, Хороший перевод должен раскрывать характер и преимущества товара, привлекать покупателей и побуждать потребителей покупать [2].

«Перевод» здесь понимается достаточно широко. Так, для передачи названий торговых марок и сортов товара часто используется транслитерация. Однако один и тот же набор звуков может вызывать разные ассоциации у носителей разных языков. Поэтому иногда производители вынуждены полностью изменять название для определенного рынка или использовать перевод по смыслу. В китайском языке широко распространено сочетание транслитерации и семантического перевода. Знаки китайского письма имеют свое значение, таким образом, при передаче звучания иностранного слова может возникать дополнительное значение. Это тоже необходимо учитывать. Существуют также специальные приемы адаптации названия, например, сокращение. Так, название шведского бренда Hennes&Mauritz при транслитерации на китайский язык будет громоздким и трудным для произношения, а семантический перевод невозможен, поэтому в Китае используется сокращение Н&М.

Таблица 1

Примеры иностранных брендов, поступающих на китайский рынок

Название	Перевод	Скрытый смысл перевода
Coca-Cola	可口可乐(ke kou ke le)	Вкусный и приятный
Pepsi Cola	百事可乐(bai shi ke le)	Всё успешно, сделать человека счастливым
Safeguard	舒肤佳(shu fu jia)	Охрана здоровья кожи
Crest	佳洁士(jia jie shi)	Отличный мастер очистки
Colgate	高露洁(gao lu jie)	Сильный уровень чистоты, наконец показать белые зубы
Rejoice	飘柔(piao rou)	Мягкие волосы делают человека уверенным и гордым
Head&Shoulders	海飞丝(hai fei si)	Пушистые волосы ветер веет очень красиво
MUJI	无印良品 (wu yin liang pin)	Нет торгового знака, хороший продукт

Перевод этих названий товаров является отличным переводом. С одной стороны, они следуют традициям китайской культуры. Китайцы любят произносить добрые пожелания, например: пожелания счастья и благополучия; здоровья, радости и богатства. С другой стороны, перевод раскрывает характеристики и достоинства товара, чтобы смысл, включенный в перевод названий товаров, был идеально интегрирован с концепцией продвижения товара. В качестве примера можно привести MUJI. Эта японская компания производит различные виды товаров для домашнего использования из натуральных материалов. Ее название на китайском пишется как 无印 (дословно «нет

марки»), и в целях увеличения продаж в китайский перевод названия был добавлен слог “liang pin (良品)”, что означает “хороший продукт”. Таким образом, смысл названия соответствует идее натурального и простого образа жизни, которую пропагандирует бренд, и содержит скрытую рекламу. В 2005 году этот бренд вступил на китайский рынок, к маю 2021 года было открыто 294 филиала, на китайский рынок приходится 30% продаж бренда.

Приведенные выше переводы названий, за исключением первых двух, также похожи на стиль брендов, созданных в Китае, и тем самым используют свойственный китайскому потребителю патриотизм, и побуждение покупать отечественные товары. Поэтому эти марки по-прежнему лидируют в продаже в Китае.

Что касается российских товаров, поступающих на китайский рынок, здесь используются, в целом, те же принципы перевода названий, но возможности создания скрытого значения практически не применяются.

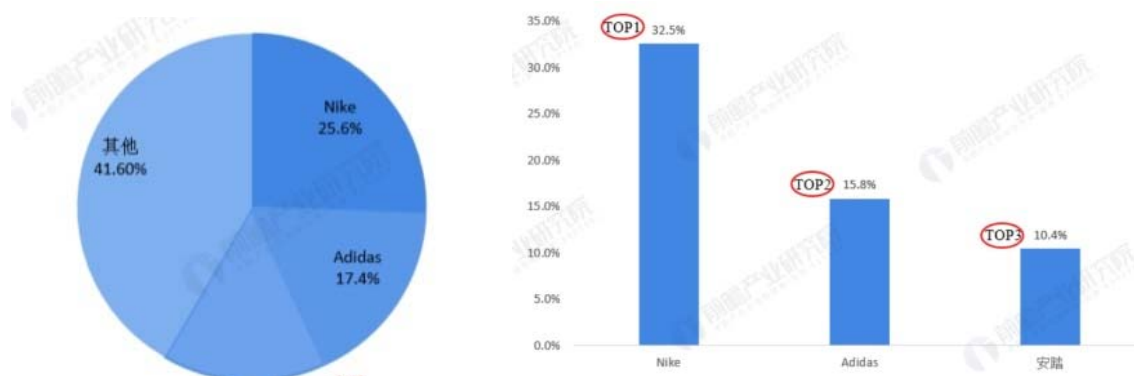
Таблица 2

Примеры перевода названий российских товаров

Название	Перевод	Значение
Флотоводец (водка)	舰队司令 (hang dui si ling)	Командующий флотом (семантический перевод)
Батькова (водка)	巴特克 (ba te ke)	Простая транслитерация
Алёнка (шоколад)	爱莲巧/大头娃娃 (ai lian qiao/ da tou wa wa) (ребёнок с большой головой)	Простая транслитерация + описание упаковки
Айсберри (мороженое)	爱思贝瑞 (ai si bei rui)	Простая транслитерация

Чем выше уровень экономической глобализации, тем теснее взаимосвязь между экономическими, культурными и политическими последствиями. Успешное продвижение товара также становится формой и средством политической и культурной экспансии. Экспорт культурных ценностей, который опирается на мощную экономику и капитал, носит скрытый и неравномерный характер, но может быть даже более эффективным, чем прямое влияние.

В качестве примера можно привести спортивные бренды на китайском рынке, где Найк и Адидас доминируют в своем уникальном дизайнерском стиле и рекламе.



По данным анализа, доли брендов спорта на рынке Китая в 2020 году, на долю Найка приходится 25,6 %, а на долю Адидаса – 17,4 %. По данным анализа доли рынка спортивной обуви, проведенного в 2020 году, доля рынка "Найк" и "Адидас" составила соответственно 32,5 % и 15,8 % [3]. Эти две марки доминируют. Сбытовой доход

"Найка" в Китае в 2021 году составил 2,89 млрд долларов. Название фирмы «Nike» переводится на китайский как 耐克 (nai ke). Первый слог означает «физическая выносливость», второй по-китайски звучит похоже на «преодолевать трудности». Это соответствует и рекламному слогану «Just do it!» (просто сделай это). Это удачный перевод, но он также продвигает и скрытую идею «не думай – делай». Хороший маркетинг привлекает подростков и молодежь, позволяя им почувствовать себя оригинальными и успешными, но также пропагандируя западную модель личности, ориентированной на самоутверждение, а не на социальную ответственность.

В последнее время наблюдается тенденция, когда международные компании, достигшие большого влияния на рынке, также используют его и для прямых политических заявлений, как было в случае с бойкотированием хлопка, производимого в Синьцзян-Уйгурском автономном районе в 2021 году.

Таблица 3

Компании, выступившие против синьцзянского хлопка

Название товаров	Перевод названий товаров	Расшифровка значений знаков (слов)
MUJI	无印良品 (wu yin liang pin)	Нет торгового знака, хороший продукт
Nike	耐克 (nai ke)	Физическая выносливость, преодоление трудностей
Adidas	阿迪达斯 (a di da si)	Нет значения
Fila	斐乐 (fei le)	Лучшая радость
H&M	H&M	Нет расшифровки значений знаков (слов).
UNIQLO	优衣库 (you yi ku)	Хорошее качество, одежда, склад

Эти компании используют привлекательность бренда для открытия заводов в некоторых местах Китая, таких как Фуцзянь, Гуандун, Шаньдун, Цзянсу и Цзянси, чтобы получить огромные экономические выгоды. И в то же время распространяют порочащую информацию об использовании принудительного труда и других нарушениях прав человека в Синьцзяне достигая таким образом политических целей подавления текстильной промышленности Китая и противодействия развитию Китая.

Все это показывает, что перевод названий товаров очень важен в аспекте межкультурной коммуникации. Правильная стратегия перевода дает преимущество на рынке и способствует культурному обмену и скрытому влиянию.

Литература

10. Бочарникова, Н. В. Перевод названий текстов массовой культуры как инструмент лингвистического маркетинга : Дис.... канд. филол. наук / Н. В. Бочарникова. – Волгоград, 2014. – С. 78–79.
11. Юй С. О переводе названий товаров и товарных знаков в международной торговле / С. Юй. – Пекин : Культура восточных предприятий, 2010. – С. 205–206. 于秀秀. 浅谈国际贸易中商品名称及商标的翻译. -北京 : 东方企业文化, 2010. – 页. 205–206. – URL : <https://finance.sina.cn/2021-08-18/detail-ikqcfnc3560588.d.html> (дата обращения : 10.05.2022).

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «СВОЯ ИГРА»
В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

ORGANIZATION OF LEARNING SITUATIONS IN THE PROCESS
OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT "OWN GAME" IN THE 8TH CLASS
OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

А. С. Ольховатских

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: государственный стандарт, учебные ситуации, проектная деятельность, универсальные учебные действия.

Key words: state standard, learning situations, project activity, universal educational activities.

Аннотация. В данной статье рассматриваются организация учебных ситуаций в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта, позволяющая влиять на формирование и развитие универсальных учебных действий обучающихся в 8 классе общеобразовательной школы.

Актуальность темы обусловлена двумя видами факторов: внешними и внутренними.

Внешние связаны с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентирующего педагога на развитие универсальных учебных действий (УУД) обучающихся [1].

Внутренние обусловлены дефицитом проектных компетенций педагогов в организации индивидуальных образовательных проектов (ИОП), так как данная форма деятельности является по природе своей инновационной и впервые заявлена в содержании ФГОС как проявляющая результативность деятельности педагога в новом формате.

Цель – определить содержание, условия организации учебных ситуаций (УС) в процессе методико-педагогического сопровождения (МПС) индивидуального образовательного проекта «Своя игра» в 8 классе общеобразовательной школы.

Для достижения вышеуказанной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. Представить теоретические основы проектирования и организации УС: определить содержание понятия, обозначить функции УС; представить условия их проектирования.

2. Создать модель методико-педагогического сопровождения проекта.

3. Апробировать модель в форме включенного эксперимента в онлайн.

4. Провести экспертизу проекта в различных видах.

Гипотеза: организация УС в процессе МПС ИОП может быть успешной, если педагог

- рассматривает проектирование и организацию учебных ситуаций в рамках антропологического подхода;

- осуществляет их включение в методические сюжеты в логике концепции Совместной деятельности, т. е. формирует различные качества субъектности в авторитарном, лидерском и партнерском взаимодействии;

- занимает в ходе организации совместной деятельности амбивалентную позицию. Это означает, что учитель является организатором образовательного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером;

- рассматривает успешность использования учебных ситуаций в урочной и во внеурочной деятельности для формирования и развития универсальных учебных действий.

Теоретико-методологическая база. Положения об антропологическом подходе (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), Концепция совместной деятельности Г. Н. Прокументовой.

Методы исследования:

- теоретический: сбор и анализ литературы по исследуемой проблеме;

- эмпирические методы: социологическое исследование, включенный эксперимент.

Теоретическая база:

Учебная ситуация – это особая единица образовательного процесса, в котором обучающиеся, в первую очередь, с помощью педагога обнаруживают предмет своего действия.

Функции учебных ситуаций состоят в следующем:

- повышают уровень активности;

- развивают мышление, культуру коммуникации;

- изменяют ценности обучающихся [2].

Организация УС может быть построена в соответствии с различными типами связи, которые возникают в Совместной деятельности (СД) между педагогом и обучающимся. Они были выделены Г. Н. Прокументовой:

1. *Авторитарный тип совместной деятельности.* Он предполагает доминирующую роль педагога в организации образовательного пространства. Отношение педагога и учащихся выстраиваются в оппозиции «власть – подчинение». Если говорить применительно к учебной ситуации, это означает, что педагог намеренно занимает позицию транслятора, своеобразного «вестового» от культуры.

2. *Лидерский тип совместной деятельности.* Этот тип предполагает обучение с использованием личностного потенциала педагога, который актуализируется в СД. Содержание образования – способы, формы деятельности, которые осваиваются в проблемных ситуациях, с помощью проблемных вопросов.

3. *Партнерский тип совместной деятельности.* Он означает, что педагог проектирует и профессионально использует партнерскую позицию. В основе СД в рамках партнерского взаимодействия лежит феномен диалога [3].

Описание работы в проекте.

1 этап: формирование замысла. *Цель:* определение содержания и форм работы. *Содержание деятельности:* формирование мотивации, интереса к проекту.

Формы и приемы работы: диалог с элементами авторитарного взаимодействия, проблемные ситуации. Учитель – партнер, авторитарист; позиции: «информатор», «помощник». УС проектируются на основе диалога с включением приемов использования ИКТ и мультимедиа.

В *результате* деятельности происходит развитие коммуникативных и познавательных УУД.

2 этап: теоретический. *Цель* – создать информационную базу, необходимую для реализации проекта. *Содержание работы:* формирование основы, структуры социологического исследования; предметного наполнения проекта, связанного с различными разделами русского языка: фонетикой, лексикой, морфологией, синтаксисом.

Формы и приемы работы: педагог, выступая в качестве лидера, организующего работу, включает в проект УС, направленные на освоение алгоритмов деятельности: построение анкеты, проведение социологического опроса в формате онлайн с использованием Google-формы.

Результатом стало развитие следующих групп УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных:

3 этап. Моделирование. *Цель* – создание продукта в формате «Своя игра». *Содержание работы:* обобщение, систематизация собранных материалов: ответов респондентов в рамках проведенного анкетирования, оформление предметного содержания в выбранном формате. *Формы работы:* лидерская модель с включением обучающихся УС (элементы авторитаризма), направленных на усвоение обучающимися способов проектирования с использованием ИКТ-технологий. При этом педагог занимал позиции информатора, консультанта, редактора, фасилитатора.

Результаты работы:

Проектно-предметные:

– оформление результатов социологического исследования в виде диаграмм, представляющих актуальность темы;

– создание модели «Своя игра» (повторение разделов русского языка).

Педагогические: развитие познавательных и коммуникативных УУД обучающихся.

4 этап. Апробация и экспертиза проекта.

Цель этапа – создание условий для проведения апробации проекта в школе. *Содержание работы:* «Своя игра» была проведена на уроке русского языка в 8 «Б» классе МАОУ СОШ №14 им. А. Ф. Лебедева.

Итогом этапа стало развитие всех групп УУД.

5 этап. Экспертиза проекта в различных вариантах.

Цель: проявление педагогических эффектов работы обучающихся и педагога в рамках проекта.

Содержание деятельности: создание условий для достижения цели: создание информационной базы о процедурах экспертизы: самооценке, внешней экспертизе. Обучение выступающим способам и приемам презентации проекта. Педагог проектирует УС в рамках партнерского (обучение формам поведения) и авторитарного (алгоритмы ответов на вопросы) взаимодействий.

Осуществляется развитие всех видов УУД (познавательных, коммуникативных, регулятивных) обучающихся, за счет чего происходит достижение ими личностных результатов.

Выводы:

1. Организация УС в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП может быть успешной, если педагог ориентируется на принципы антропологического подхода, то есть в процессе деятельности создает собственную образовательную стратегию проектирования УС.

2. Проектирование УС происходит в ориентире на концепцию Г. Н. Прокументовой, то есть на каждом этапе проекта используются различные типы СД: авторитарный, лидерский, партнерский. Формирование методического сюжета МПС с элементами этих типов СД происходит в ориентире на цели этапа.

3. В качестве результатов успешности использования созданных методических сюжетов МПС можно зафиксировать развитие у обучающихся различных групп УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных и достижения ими определенных личностных результатов.

Литература

12. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 26.04.2022).
13. Давыдов, В. В. Современное состояние и перспектива развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1990. – 92 с.
14. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – Кн. 1. – 110 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМОТНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF
LITERATE WRITTEN SPEECH (EXPERIMENTAL ASPECT)

А. Н. Панькова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, правописание.

Key words: educational technologies, information and communication technologies, spelling.

Аннотация. Рассматриваются некоторые особенности использования электронных образовательных инструментов, отвечающих как за формирование и совершенствование у обучающихся навыков правописания, так и за грамотное оформление любого письменного текста. Анализируются результаты опроса студентов, в ходе которого проверялась гипотеза о том, что студенты предпочитают использовать электронные ресурсы для решения задач, связанных с проверкой правописания. Установлено, что участники опроса вполне осознают значимость и образовательный потенциал информационно-коммуникационных технологий, но на практике используют традиционные образовательные источники – печатные словари, справочники, пособия.

Современные средства информационно-коммуникационных технологий формируют новое образовательное пространство, создают актуальные дидактические инструменты, соответствующие потребностям человека информационной эпохи. Привычным учебникам и традиционным методам обучения электронные образовательные инструменты не противостоят, а дополняют их, расширяют обучающимся возможности выбора.

Очевидно, что информация, представленная в электронном виде, обладает иными свойствами, чем та, что представлена на традиционных носителях. По мнению специалистов, использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий активизирует процессы восприятия, мышления, памяти и воображения. Например, А. Е. Войскунский и М. Ю. Солодов пишут, что «цифровые технологии оказывают значительное влияние на процессы познания и коммуникации. Предоставляя людям огромные познавательные и коммуникативные возможности, такие технологии требуют взамен определенных навыков и усилий» [1]. То есть электронные образовательные ресурсы разного типа предлагают обучающимся новые возможности и формируют у них не только предметные навыки, например, тренируют грамотность, но и способности, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий. Несомненное преимущество разнообразных электронных образовательных ресурсов состоит в том, что они помогают решать различные проблемы обучающихся, позволяя каждому из них найти тот инструмент, который выполняет индивидуальные требования обучаемого, обеспечивает возможность самостоятельно или с

внешним контролем организовывать процесс обучения и / или совершенствования приобретаемых навыков. По мнению Л. М. Гальчук, даже знакомая нам виртуальная обучающая среда Moodle предусматривает максимально полное использование «интерактивного потенциала цифровых технологий в решении целого комплекса дидактических задач – от повышения информативности, актуальности и аутентичности контента до организации групповой проектной деятельности студентов, взаимооценивания ее результатов, усиления внутренней и внешней мотивации к освоению онлайн-курса, что необходимо для поддержания его оптимальной динамики» [2].

Под образовательными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) мы понимаем, вслед за Азимов Э. Г., Щукин А. Н., авторами Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации, включающие различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продумирование и передачу информации» [3].

Поиском ответов на сложные вопросы взаимодействия современных информационных и актуальных образовательных технологий занимаются многие специалисты, например, Е. И. Машбиц, З. П. Ларских, И. Б. Ларина, В. А. Чибухашвили, П. В. Афанасьева, Г. К. Селевко, Поспелов Д. А., Шатова, Е. Г., П. М. Эрдниев и др. Программисты вместе со специалистами в области методики обучения языку предлагают разные пути решения этой проблемы. Разработаны многочисленные просветительские, образовательные и специализированные обучающие ресурсы и программы для решения задач обучения русскому языку и совершенствования навыков грамотной речи. Например, <http://www.gramota.ru/> и <http://grammar.ru/> представляют собой справочно-информационные ресурсы, адресованные учителям-словесникам, учащимся и самому широкому кругу пользователей, заинтересованных в проверке знаний в области русского языка. Многочисленные сайты, подобные известному многим <https://ege.sdangia.ru/>, помогают выпускникам самостоятельно подготовиться к выпускным экзаменам по русскому. Наконец, удобные приложения для смартфонов, например, «Правильное ударение», «Слово дня», «Карта слов» направлены на решение конкретных задач, связанных с проверкой, формированием или совершенствованием грамотности пользователей.

Цель нашего исследования — установить, используют ли студенты средства информационно-коммуникационных технологий в обучении грамотной речи и с какими соответствующими ресурсами и приложениями они знакомы.

Мы решили проверить гипотезу о том, что студенты предпочитают использовать для обучения и проверки правописания средства информационно-коммуникационных технологий, а не традиционные источники и инструменты (учебники, справочники, словари). Для этого мы провели опрос, в котором приняли участие 35 студентов 1 и 2 курсов историко-филологического факультета ТГПУ и 2 курса геодезического направления СГУГиТ.

Опишем далее результаты эксперимента.

Сначала информанты оценили уровень своих знаний в области русского правописания, а также обозначили своё согласие / несогласие с несколькими утверждениями, вынесенными на обсуждение.

Мы предложили респондентам указать, какой школьный предмет у них был любимым. Чаще всего опрашиваемые отмечали, что это литература и русский язык (37), у остальных школьных предметов процент одобрения ниже в силу специфики респондентов, например, математику указали 11 %, географию, физкультуру и обществознание – по 6 %, ОБЖ и историю – по 3 %.

Далее необходимо было указать балл, соответствующий оценке в аттестате по русскому языку. Чуть менее 100 % отметили, что по русскому языку в аттестате у них положительная оценка: «4» – 34 % и «5» – 63 %. Лишь 3 % студентов, 2 из 35 опрошенных, указали, что у них в аттестате удовлетворительная оценка.

Вместе с тем, на вопрос об уровне своей орфографической и пунктуационной грамотности большинство ответили специфически. Большинство отметили средний уровень своей грамотности, что несколько противоречит результатам ответов на предыдущий вопрос. Еще меньше оказалось уверенных в абсолютной пунктуационной грамотности – 68 %. То есть, пунктуационные нормы информанты знают меньше, чем орфографические или думают, что знают меньше.

Далее респонденты должны были высказать своё мнение по поводу утверждения, что грамотность – важный фактор личностного и профессионального успеха. Лишь 17 % (6 студентов) опрашиваемых сомневаются в этом и не связывают свою грамотность с будущей профессиональной успешностью. Считаем, что данный вопрос нуждается в конкретизации и установлении соответствия между оценкой в аттестате и отказом считать грамотность важнейшим фактором успешности специалиста. С утверждением, что «нашему современнику необходимо быть грамотным» согласились 94 % информантов. Теперь только двое студентов сомневаются в необходимости быть грамотным. Следующий вопрос, содержательно развивающий предыдущие, предлагал высказаться по поводу утверждения, что совершенствование грамотности необходимо для того, чтобы выглядеть компетентным и развитым человеком, вызывать уважение собеседников. Вероятно, часть студентов, считающих, что важно быть грамотным, сомневаются в том, что грамотность необходимо совершенствовать, так как показатели сомнения выросли с 6 % до 14 %. Отметим, что все подобные вопросы вызывали или согласие, или сомнение респондентов, никто из опрошенных не выбрал ответ «не согласен».

Наконец, когда мы решили спросить студентов об актуальности использования электронных приложений и ресурсов для совершенствования навыков грамотной речи. Почти 20 % отвечавших сомневаются в том, что «использование электронных приложений и ресурсов – отличная идея для прокачивания навыков грамотной речи», а 5 % не согласны с этим тезисом. Большинство отвечавших уверены, что использование электронных инструментов – отличный способ повышения грамотности. Однако анализ ответов на следующий вопрос, показывает, что эта убежденность носит теоретический характер. На вопрос «Каким способом вы предпочитаете совершенствовать грамотность?» можно было ответить по-разному, выбрав один и более вариантов: программы и приложения для ПК, приложения и программы для смартфона, чтение книг, работа с учебниками. Большинство опрошенных делает выбор в пользу традиционных образовательных инструментов (учебников, справочников, пособий) – 88 % или 31 студент. Программы и приложения для ПК предпочитают четыре студента, приложения и программы для смартфона – 10.

Таким образом, респонденты считают себя преимущественно грамотными, признают, что быть грамотным полезно, теоретически не сомневаются в том, что грамотность нужно совершенствовать с помощью электронных образовательных ресурсов, но

в реальности предпочитают, судя по ответам, пользоваться для решения задач, связанных с правописанием, традиционными печатными источниками (словарями, учебниками, справочниками). Полагаем, что необходимо в перспективе уточнить содержание анкеты и дополнить её вопросами, связанными с реальными алгоритмами решения задач правописания, например, с обращением в случае затруднений к возможностям поисковых систем в смартфонах.

Список специализированных ресурсов и приложений, которые используют студенты, оказался предсказуемым и недлинным. Несколько студентов ответили, что знакомы с такими ресурсами как <http://gramota.ru/>, <http://gramma.ru/>, <https://obrazovaka.ru/> и т.п., с функциями поиска, автокорректора и предикативного ввода текста (Т9) в смартфоне, с некоторыми другими возможностями, но пользуются ими лишь для проверки значения и написания слов.

По результатам опроса можно сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась частично. В эпоху бурного развития информационно-коммуникационных технологий студенты во время опроса демонстрируют, что предпочитают пользоваться традиционными образовательными инструментами. При этом они признают, что электронные источники удобны и эффективны. Опрашиваемые знакомы с наиболее популярными и авторитетными электронными ресурсами, словарями и сайтами для проверки грамотности. В перспективе мы создадим каталог электронных образовательных и обучающих ресурсов, направленных на формирование грамотности. Считаем, что необходимо заниматься популяризацией среди студентов-филологов этих современных инструментов.

Литература

15. Войскунский, А. Е. Познание и коммуникация – вызовы современности / А. Е. Войскунский, М. Ю. Солодов // Философские науки. – 2018. – № 4. – С. 114–132. – DOI 10.30727/0235-1188-2018-4-114-132.
16. Гальчук, Л. М. Интерактивность в электронной лингводидактике: от показателя интеллектуальности системы к системным изменениям в образовательном процессе / Л. М. Гальчук // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2020. – Т. 17. – № 4. – С. 294–305. – DOI 10.22363/2312-8631-2020-17-4-294-305.
17. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – URL : http://linguistics-online.narod.ru/olderfiles/1/azimov_e_g_shukin_a_n_novyy_slovar-21338.pdf (дата обращения : 10.05.2022).

**РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТА «УЧИМСЯ ПРОФЕССИИ»)**

ROLE-PLAYING AS A FORM OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE
MATERIAL OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT "LEARNING A
PROFESSION")

К. Д. Пеньдяк

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: личностно ориентированные технологии, игровые технологии, текстовая компетентность, ролевая игра.

Key words: personality-oriented technologies, gaming technologies, text competence, role-playing game.

Аннотация. Статья посвящена определению педагогического ресурса использования ролевой игры во внеклассной деятельности по русскому языку для формирования различных групп универсальных учебных действий.

Стремительно развивающийся мир диктует свои условия: чтобы стать успешным членом сообщества, выпускнику школы недостаточно обладать набором базовых знаний. Перед школой ставится задача, заключающаяся в создании системы образования, направленной на развитие личности обучающегося, и образовательная среда реформируется в этом направлении.

Определяющим социально-нормативным внешним фактором, служащим ориентиром для современных педагогов образовательной системы, является Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС) [1], представляющий собой набор требований, осуществление которых необходимо в средней общеобразовательной школе. Целевые ориентиры ФГОС направлены на развитие личности обучающихся в образовательном метапространстве, стандарт декларирует результат-полифонию: достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Это становится возможным за счет развития у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Экспериментальный контекст освоения ФГОС, в котором находится вся современная система школьного образования, обуславливает наличие группы внутренних факторов, связанных с работой педагогов в инновационном режиме. Учитель испытывает дефицит профессиональных компетенций в проектировании уроков и других форм деятельности в логике ФГОС, в рамках которых происходит развитие обозначенных УУД.

Это положение справедливо и в отношении использования определенных личностно ориентированных технологий (ЛОТ), влияющих на формирование и развитие УУД в контексте инновационного образовательного пространства. Г. Н. Прозументова определяет образовательные инновации как «поиск и создание человеком мест «личного присутствия» в образовании, как «интенциональные акты», устремления, выражающие волю человека к участию в своем образовании» [2, с. 24]. Данное определение актуализирует понимание инновационной деятельности как проявления способности педагога создавать, проектировать собственную образовательную реальность.

Поскольку в условиях инновационной практики учитель русского языка и литературы попадает в ситуацию эксперимента по формированию компетенций текстовой деятельности, ориентируясь на различные виды УУД, он вправе сам выбирать оптимальный инструментарий, который поможет достичь необходимых результатов.

Всё сказанное (внешние факторы, обусловленные социальным заказом; внутренние факторы, связанные с дефицитом профессиональной компетентности педагогов в проектировании форм деятельности в рамках ФГОС) определяет *актуальность* темы нашего исследования.

Цель – определить педагогические возможности использования ЛОТ (а именно – ролевой игры) в организации внеклассной деятельности в средней общеобразовательной школе.

Задачи:

1. Теоретически обосновать методическую модель использования ролевой игры во внеклассной деятельности в средней общеобразовательной школе.
2. Апробировать модель в рамках учебной практики.
3. Провести экспертизу проекта.

Гипотеза: применение ролевой игры во внеклассной деятельности по русскому языку может быть успешным, если педагог

- ориентируется на идеологию и принципы антропологического подхода;
- использует в образовательной реальности ЛОТ (ролевую игру), адекватные возрастным особенностям обучающихся и целевым ориентирам этапов проекта;
- делает акцент на развитии у учащихся, вовлечённых в образовательный проект, УУД различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Теоретико-методологическая база.

1. Антропологический подход, в рамках которого участники деятельности понимают цели и задачи своего присутствия в процессе, создавая его самостоятельно (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).
2. Концепция организации образовательного пространства с использованием личностно-ориентированных технологий (Г. К. Селевко, С. В. Тарасов).

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературных и интернет-источников; социологическое исследование;
- эмпирические: включенный эксперимент (ролевая игра).

Теоретическая база.

Как отмечает Г. К. Селевко, «личностно ориентированный подход означает, во-первых, создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителей, во-вторых, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов дей-

ствий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [3, с. 49].

В системе ЛОТ технологии игрового обучения, актуализирующие субъектность участников, имеющие целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребёнка, занимают значимое место. «Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Человеку присуща потребность в игре, которая особенно сильно проявляется в детском возрасте» [там же, с. 127].

В рамках обозначенного понимания педагогического содержания технологии остановимся на ее характеристиках, которые, по мнению ученого, призваны имитировать взрослую деятельность и тем самым интенсивно способствовать социализации обучающихся. Это происходит за счет того, что в рамках ролевой игры четко формулируются цели и задачи деятельности участников, оговариваются средства их достижения.

Ролевая игра, по определению Г. К. Селевко, – это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности.

«Примеряя на себя ролевые образы взрослых людей, дети в специально создаваемых или воображаемых игровых условиях моделируют жизнедеятельность взрослых и взаимоотношения между ними» [4, с. 63]. В такой игре, по мнению исследователя, все психические свойства личности ребенка развиваются наиболее эффективно.

Основа ролевой игры заключается именно в содержании ролей, которые игроки «примеряют» на себя. Это могут быть роли сказочных или литературных героев, прецедентных личностей, профессиональные, семейные, этнографические и другие роли. Также важной чертой, отделяющей ролевую игру от игр других типов, является наличие игрового сюжета. Сюжет является основным двигателем развития игры.

Описание эксперимента.

В ориентире на эти теоретические установки выстраивался образовательный проект «Профессионариум: учимся профессии», представляющий собой настольную ролевую игру для учащихся 8 класса МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска. Проект создан и реализован совместно с ученицей 8 класса.

1 этап: формирования замысла. *Цель:* создание условий для проявления замысла проекта и мотивации участия в нем.

Содержание деятельности: педагог актуализировал имеющиеся представления обучающихся о профессиональном образовании, анализировал предложенные им варианты построения проекта. В результате была сформулирована цель игры: показать, что, применив навыки коммуникации и критического мышления, обычную профессию можно развить в доходное дело. Речь шла о том, чтобы обучиться профессиональным навыкам пребывания в той или иной профессии.

На этом этапе учитель использовал интерактивные технологии: проблемные вопросы, элементы диалога для того, чтобы достичь обозначенных целей. В процессе общения происходило *развитие* познавательных и коммуникативных УУД.

2 этап: теоретический. *Цель:* систематизация материала, собранного по заданиям, определение сюжета игры.

Содержание деятельности: учитель заслушивал информацию, предоставленную восьмиклассниками, которая касается определенных профессий. После беседы совместно структурировался материал и формировался алгоритм реализации проекта, включающий в себя:

1. Создание правил игры. Каждый игрок – носитель роли, связанной с профессией. Это швея, врач, ветеринар, музыкант, учитель и фрилансер. Для каждой профессии была изготовлена индивидуальная карточка, а также карта развития профессии для того, чтобы игрок мог следить за своими результатами и делать пометки.

2. Разработку игрового поля, прототипом которого послужила настольная игра «Монополия». В каждом секторе игрового поля отображен ресурс и количество баллов, которые можно получить, ответив на вопрос о профессии.

3. Создание базы вопросов для всех профессий. Вопросы разделены на три категории: профессия в литературных произведениях и фольклоре, профессиональные навыки и предпринимательские способности.

На этом же этапе происходило формирование функционала проекта. *Результатом* работы стало развитие уже обозначенных групп УУД: познавательных и коммуникативных.

3 этап: моделирование. *Цель:* создание макета игры с автором проекта.

Содержание деятельности: учитель вместе с восьмиклассницей репетировал будущую игру. Особое внимание уделялось формированию текстовой компетенции, являющейся одной из важнейших целей на уроках русского языка и во внеклассной деятельности по предмету. Большая часть вопросов требовала развёрнутых ответов, основанных на знаниях из школьной программы и социальном опыте учащихся. Например, карточка «Фрилансер» являлась бонусной. Все вопросы были составлены таким образом, чтобы игрок смог «примерить» на себя все имеющиеся игровые роли, решить ситуационные задачи и обсудить возможные решения с другими игроками. На этом этапе по-прежнему преобладал интерактив и происходило формирование всех групп УУД.

4 этап: апробация. *Цель:* создать условия для проведения ролевой игры. Были приглашены шесть восьмиклассников. Учащийся, организатор проекта, выступил в качестве модератора мероприятия.

Содержание деятельности: педагог на этом этапе выступал в качестве участника происходящего, занимая иногда позицию фасилитатора.

Финальной частью игры стала разработка и защита каждым её участником проекта развития своего предприятия на основе заработанных во время игры ресурсов. Финальный этап показал высокую степень заинтересованности игроков. Проведенный в финале опрос позволил констатировать педагогическую эффективность выбранной игровой формы. Рефлексия, проведенная после мероприятия, позволила зафиксировать его успешность и факт формирования всех групп УУД.

Выводы.

1. Использование ролевой игры во внеклассной деятельности позволило зафиксировать продуктивность проектирования образовательной реальности в логике антропологического подхода.

2. Выбор в качестве тематической области ролевой игры сферы профессионального самоопределения позволил актуализировать познавательную, коммуникативную, рефлексивную активность участников.

3. В процессе работы в проекте происходило активное развитие различных форм УУД и достижение ими определенных личностных результатов.

Литература

18. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 23.04.2022).

19. Прозументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прозументова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.
20. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.
21. Тарасов, С. В. Игра как активный метод развития ролевого поведения и положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста / С. В. Тарасов, Д. А. Трошин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 11. – С. 62–66.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА»

THE USE OF PROJECT TECHNOLOGY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE
RUSSIAN LANGUAGE WHEN STUDYING THE TOPIC «OCCASIONAL WORDS»

Е. А. Перминова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: проектные технологии, внеурочная деятельность, окказиональная лексика, лингвокреативность.

Key words: design technologies, extracurricular activities, occasional vocabulary, linguistic creativity.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности применения проектной технологии при изучении окказиональной лексики. Предлагается разработка заданий, направленных на формирование лингвокреативных способностей учащихся, изучающих окказионализмы на примере словообразовательных моделей.

На уроках русского языка тема «Окказиональная лексика» представлена достаточно ограниченно по времени и не развернуто с точки зрения текстологического подхода к изучению функций окказионализмов. Полагаем, что для учителя русского языка эта тема представляет большой интерес с точки зрения формирования лингвокреативных способностей учеников, их языкового чутья, умения анализировать функциональный потенциал данных единиц.

В методической разработке М. Т. Барановой, М. М. Разумовской и Е. А. Быстровой тема «Окказиональная лексика» представлена в небольшом разделе, направленном на отработку морфемного анализа, при этом не учитываются контекстные возможности окказионализмов. Иначе представлено изучение окказиональных слов в учебном пособии по внеурочной деятельности С. И. Львова и С. И. Серцовой. Методика направлена на контекстуальное изучение авторских неологизмов в художественных и публицистических текстах. Авторы предлагают задания, направленные на актуализацию способностей распознавать окказиональную лексику в тексте, анализировать ее с точки зрения продуктивных словообразовательных моделей. Также в пособии предложены творческие задания, предполагающие работу с окказионализмами в пространстве собственных текстов [1, с. 25–28].

Представляется, что подобный подход отражает актуальные для современного образования задачи формирования лингвокреативных способностей учащихся, навыков текстологического анализа и текстопорождения. Учитывается тот факт, что окказиональное слово зависит от контекста, окрашено индивидуально-ситуативным смыслом, отражает культурный пласт той эпохи, в которой оно появилось. Главным элементом, создающим особый смысл в авторских неологизмах, является морфема, изменяющая

узуальное слово, чаще всего такими единицами выступают суффиксы и приставки [2, с. 180].

В рамках данной работы выдвигается гипотеза о том, что наиболее адекватным при изучении окказиональной лексики является игровой подход, учитывающий принцип текстологического анализа, в границах которого ученик становится субъектом творческой деятельности, автором новых слов. Создавая собственные окказионализмы, ребенок занимает позицию активного субъекта, творящего язык, осознающего его творческие возможности в речи и тексте. Можно говорить о том, что изучение окказиональной лексики в речеведческом аспекте создает особые возможности для понимания механизмов, лежащих в основании когнитивного моделирования языка. В частности, ребенок учится видеть внутреннюю форму слова, принципы его формирования в родном языке. В сознании ребенка создается представление о языке как о живом и изменяющемся организме.

С учетом методических аспектов данного подхода нами был разработан игровой проект, направленный на изучение темы «Окказиональная лексика», реализующий задачу развития лингвокреативных способностей детей. Актуальность проекта определяется требованиями современных образовательных стандартов, ставящих во главу угла навыки самостоятельности мышления учащихся, развитие их способностей к свободному использованию языковых единиц в устной и письменной речи. Игровой принцип проекта реализует задачу индивидуального развития ребенка, обеспечивает активное участие каждого ученика в творческом процессе.

Дидактическая игра является одним из эффективных средств количественного и качественного развития словарного запаса, так как выполняет функцию обучения, служит одним из основных факторов развития речи. Она помогает усвоению, закреплению знаний, повышению интереса учащихся к объекту изучения, развивает сосредоточенность, внимание и проявляет творческие способности участников. Речь можно развивать различными способами: устная форма, письменная, чтение художественной литературы, а также при помощи игры. Игра влияет на психическое развитие детей и подростков. В игре существует масса возможностей овладеть новыми навыками и умениями, знаниями. Также в игре осваиваются правила человеческого общения и умения работать в команде.

В рамках проекта выдвигается гипотеза о том, что развитие языкового чутья посредством дидактической игры будет эффективным, если:

- дидактическая игра используется целенаправленно и систематически;
- применяется комплекс методов и приемов, включающих в себя: беседу, объяснение, рассказ, показ наглядного материала, вопросы поискового и проблемного характера, создание собственного текстового материала.

Способом реализации игрового подхода является квестовая форма, требующая от игрока решения умственных задач в ходе работы. В образовательном процессе квест – специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам [3].

Для квестовой формы деятельности являются характерными следующие принципы [4, с. 15]:

- 1) результативность (направленность на достижение заранее определенного результата);
- 2) дискретность (предусмотрены этапы для достижения результата);
- 3) соревновательность (проводится в командах, которые соревнуются);

- 4) ограниченность во времени;
- 5) детерминированность (определение правил);
- 6) сюжетно-ролевой характер.

Для проекта «Кто такой «творец слов» и как им стать» данная форма выбрана потому, что она представляется наиболее интересной, продуктивной и оригинальной. Так как в названии присутствует мотив сказочности, то квест способен воздействовать на восприятие участников, побудить их переживать происходящее эмоционально и эстетически. Способом погружения в игровую ситуацию служит легенда, которая предполагает становление основной проблемы и проговаривание цели для участников. В легенде могут быть различные герои, в квесте главным героем выступает вымышленный персонаж «Творец Слов», который отправляет письмо, выражающее просьбу о помощи в создании словаря современного общества. В легенде ставится проблема развития языка и его способности меняться. Также указывается, что участникам квеста будет представлена возможность стать авторами собственных слов.

Количество участников может варьироваться от 3 до 5 команд (20-40 чел.) в каждой команде по 5–7 человек (представители классов / групп) и тогда возможно проведение игры в одном пространстве образовательной организации, при участии всех обучающихся 13–15 лет. Игра проводится между сборными командами разных образовательных организаций.

Далее участникам предлагается кратко ознакомиться с ожидающими их станциями в квесте. В проекте нами разработаны следующие станции. Первая станция носит название «Язык – полотно поэтов» и направлена на ознакомление с теоретической частью «Окказиональная лексика» и «Авторские неологизмы». Участники прослушивают теоретический материал по видам и способам образования окказиональной лексики и просматривают презентацию. Помимо этого, учащиеся знакомятся с творчеством футуристов, произведениями, в которых использованы окказионализмы, необычные способы ритмического построения текста.

Следующая станция «Стилевой словарь» предполагает работу с отдельными окказиональными словами, которые направлены на анализ и восприятие отдельных нестандартных единиц. На этой станции учащимся выдается раздаточный материал и задания. Командам предстоит соотнести изображения с окказиональными словами, определить стилевые особенности текста. На данном этапе также предполагается творческое задание, ориентированное на восприятие окказиональной лексики. Участникам необходимо представить рисунок, отражающий специфику оценочно-смысловой нагрузки слова. Задания направлены на различение стилевой принадлежности окказиональной лексики, выявление коммуникативных возможностей слов: целевых установок при использовании в речи.

При выполнении заданий второй станции участники переходят на станцию «Творец слов Серебряного века». Командам выдаются стихотворные тексты футуристов и задания, представленные на интерактивной доске. Задания включают в себя текстологический анализ, ориентированный на поисковую работу: анализ значения окказионального слова, его эмоционально-оценочной окраски в контексте. Данный этап направлен на развитие навыка текстологической работы, умения выявлять роль окказиональных слов в лирическом тексте и интерпретировать их значение. Материалом станции служат следующие тексты: С. Маршак и Д. Хармс «Веселые чижи», Д. Хармс «Плих и Плюх», В. Маяковский «Хорошее отношение к лошадям», В. Маяковский «Краснодар».

Следующая станция «Наше острое словцо» является последней остановкой команд перед итоговой работой. На данной станции участники получают карточки с разными морфемами, чтобы составить окказиональные слова, соблюдая нормы морфематики. Карточки нужно использовать все, не повторяя и не оставляя лишние. При создании окказиональных слов командам необходимо объяснить их значение и значение морфем, используемых при «составлении» слова. Кроме того, по условиям задания, необходимо придумать для образованных слов контексты – предложения.

Итоговая станция «Юные словотворцы» предполагает создание командами собственного лирического произведения с окказиональной лексикой. Для этого команды используют временной промежуток – 20 минут, но счет времени начинается по приходу первой команды, то есть у опоздавшей за всеми командами группы времени будет меньше. У каждой команды в результате прохождения станций собираются все «ключи»: 4 «ключа» – 4 морфемы (корень, приставка, суффикс и окончание). Данный «ключ» служит помощником при составлении своего текста. После сочинения лирического произведения команды оформляют плакат, на котором должны быть представлены девиз и символ команды.

После игры жюри подводятся окончательные итоги. В качестве критериев, рассматривается 1) креативность; 2) соблюдение норм русского языка; 3) логичность; 4) ясность; 5) наглядность; 6) командная работа.

Таким образом, использование игровой технологии способствует развитию лингвокреативных способностей учащихся, отработке навыков морфемного анализа. Форма мероприятия, включающая в себя игровую и исследовательскую деятельность, предполагает самостоятельную работу, самоанализ, контроль собственных действий, работу в команде, умение решать конфликтные ситуации. Результатом исследовательской деятельности становится изучение и освоение темы «Окказиональная лексика», обобщение и систематизация знаний по разделу «Словообразование». Квестовая форма проведения мероприятия обеспечивает развитие универсальных учебных действий по ФГОС и мотивирование учащихся к изучению нового материала, узнаванию языковых и речевых возможностей окказионализмов.

Литература

22. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 1996. [Электронный источник]. – URL : <https://gigabaza.ru/doc/110519-pall.html> (дата обращения : 03.03.2022).
23. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская. – Москва : Наука, 1992. – 221 с.
24. Фаритов, А. Т. Некоторые аспекты классификации и применения квест-игр в школе. [Электронный источник]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-klassifikatsii-i-primeneniya-kvest-igr-v-shkole-1> (дата обращения : 19.12.2021).
25. Андреева, А. Н. Тезисы Всероссийского научно-практического семинара «Квестомания. Игры по правилам и без» к 25-летию биологического квеста «Семейный лабиринт». – Москва, 2018. – 142 с.

ЭРГОНИМЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЕРБАЛЬНОГО ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА

ERGONYMS AS A COMPONENT OF VERBAL URBAN SPACE

С. А. Польшгалова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: эргоним, трапезоним, языковое городское пространство, функции эргонимов, классификация эргонимов, Томск.

Key words: ergonym, trapezonym, linguistic urban space, functions of ergonyms, classification of ergonyms, Tomsk.

Аннотация. Существование эргонимов в вербальном городском пространстве связано с различными лингвистическими и экстралингвистическими факторами. В статье представлен структурно-типологический и функциональный анализ наименований заведений общественного питания, в частности названий кафе и ресторанов, г. Томска. Анализ фактического материала показал, что с точки зрения семантики эргонимы характеризуются разнообразием форм наименований, а с точки зрения основных функций томские трапезонимы в большей мере рекламны, чем информативны.

Эпоха конца XX – начала XXI вв. в России характеризуется значительными изменениями в сфере экономики, которые обусловили появление большого количества предприятий различного функционального профиля, что вызвало «*ономастический бум*», потому что каждое предприятие нуждалось в индивидуальном названии. Эргонимы как один из важнейших компонентов любого вербального городского пространства представляют специфический пласт лексики современной языковой системы, отражают принципиальные изменения, произошедшие или происходящие в социальной сфере общества, и языковую картину мира.

Объем исследований в области эргонимии как составляющей вербального городского пространства, в частности, города Томска невелик, поскольку в основном изучается языковой материал крупных городов России. Следовательно, и ономастическое пространство данного города не исследовано подробно. При этом изучение таких локусов, как, например, имена собственные заведений общественного питания, очень актуально.

Цель настоящей работы – изучить эргонимы г. Томска как составляющие языкового портрета города (на материале названий кафе и ресторанов г. Томска).

При анализе вербального пространства города был сделан упор на научные труды таких ученых, как Э. В. Балаян, В. А. Дубовец, Ю. А. Карпенко, И. В. Крюкова, М. Е. Новичихина, Н. В. Носенко, Н. В. Подольская, А. В. Суперанская и другие работы, изучающие проблемы ономастического пространства.

Ономастическое пространство, которое охватывает множество наименований различных объектов, является одним из компонентов языка города. «*Ономастическое пространство*» как термин, для обозначения всей совокупности названий, был впервые употреблён В. Н. Топоровым. Ученый доказал, что ономастическое пространство

определяется моделью мира, существующей в представлениях данного народа в конкретное время, но в нём всегда сохраняются элементы прежних эпох.

Эргоним является особым разрядом *онима*, т.е. единицей ономастической системы, и имеет все его отличительные признаки [1–5]. Согласно «Словарю русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской под *эргонимом* мы понимаем «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [6]. В рамках данного исследования мы анализируем 132 языковые единицы, называющие лишь заведения общественного питания – *трапезонимы*.

В качестве материала исследования использовались данные интернет-ресурса 2gis.ru, на основе которого методом сплошной выборки были собраны вербальные составляющие эргонимов кафе и ресторанов г. Томска.

Вопрос классификации эргонимов является одним из актуальных, поскольку данный вид онимов не поддается четкому структурированию. Подходы к классификации эргонимов различны, это обусловлено их принадлежностью к лексической системе языка и к той области знаний, с которой они связаны. Свои классификации предлагают В. Д. Бондалетов, И. В. Крюкова, Т. А. Новожилова, М. Е. Новичихина, Т. П. Романова, А. В. Суперанская, Н. В. Шимкевич и другие.

Эргонимы как языковые единицы при воспроизведении в речи выполняют определенные функции. Ведущими функциями эргонимов являются: *номинативная, информативная и рекламная*; в качестве второстепенных выделяются: *социальная, эмоциональная, кумулятивная, экспрессивная, эстетическая, стилистическая*. Многофункциональность данного разряда ономастической лексики зависит от той мыслеречевой деятельности номинатора, при которой определяются ведущие и дополнительные функции имени при номинации объекта.

Остановимся подробнее на структурно-типологическом и функциональном анализе трапезонимов г. Томска.

С точки зрения семантики, заключённой в названиях эргонимов, можно сделать вывод, что самой многочисленной является группа эргонимов, в основе номинации которых – *имена неодушевленные* (116 наименований – 87,87 %): например, кафе «ХинКали-ГалИ», кафе «Счастье», кафе «Наше кафе», кофейня «ProCofe», кафе «БАЙКАЛ», кафе «Багет Омлет», кафе «Солянка», кафе «Leto», гриль-кафе «Молчание ягнят», кафе «Северный Союз», кафе «Бамбук», кафе «Летняя Веранда», кафе «Кофешенк», кафе «Буланже», кафе «У Фонтана», кафе «Библиотека», кафе «Кафе мир», кафе «Дрезден», менее многочисленной – группа эргонимов, *называющих живых существ и существ, воспринимаемых как живые* (16 наименований – 12,12 %): например, кафе «Славянка», кафе-бар «Барин», кафе «ЧАРОДЕЙ», кафе «Медведи», кафе «Гости», кафе «Птичка», кафе «Томичка».

Все анализируемые названия кафе и ресторанов можно также разделить на *реальные* и *символические*. К реальным отнесём эргонимы, которые своим названием указывают на содержание или деятельность данного объекта. Эргонимы с реальной мотивацией (17 наименований – 13 %): например, кафе «ХинКали-ГалИ», Кофейня «ProCofe», кафе «Багет Омлет», кафе «Солянка», кафе «Кофешенк», кафе «Pastamama», кафе «Вкусная еда», кафе «Пирогово», кафе «Мэйк Лав Пицца», кофейня «ШоколадЪ», кафе «Сибирские блины», кафе «Мангал-house», кафе «Сырник», кафе «Грильница», кафе «ConfTea», дают наиболее обширное представление об услугах предприятия, являются точными, не вводят в заблуждение потребителей, однако они представлены малочисленной группой по сравнению с символическими, которые несут отвлечённый

характер, никак не указывая на сферу деятельности предпринимателя (115 наименований – 86 %): например, кафе «Полная чаша», кафе «Вышка», кафе «Жемчужина», кафе «Серебряная башня», кафе «Хлеб соль», кафе «Старый город», кафе «Сибирское бистро», кафе «Time Cafe Вместе», кафе «Klaus Cafe», кафе «Август», кафе «Золотой ключик», кафе «Золотая долина», кафе «Оазис», кафе «Калинка».

Эргонимы представляют собой структурно-целостные единицы. Большинство томских эргонимов представлено однословными простыми образованиями, реже встречаются двухсловные конструкции.

Структурные типы эргонимов: *однословные* эргонимы составляют 79 наименований (59,09 %):

а) *однокорневые* (основа которых совпадает с корнем) – 47 наименований, например, кафе «Мираж», кафе «Diners», кафе «Париж», кафе «Ковчег», ресторан «Шале», ресторан «Инжир», ресторан «Снегири», ресторан «Нарым»;

б) *производные* (основа которых содержит корень и аффикс) – 17 наименований, например, кафе «Пирогово», кафе «Вышка», кафе «Калинка», кафе «Наука», кафе «Застолье», кафе «Сырник», кафе «Грильница», кафе «Ёлка», ресторан «Южане», ресторан «Горчица»;

в) *сложные* (основа которых содержит две и более корневых морфем) – 18 наименований, например, кафе «Счастье», кофейня «ProCofe», кафе «Кофешенк», кафе «Библиотека», кафе «Pastamama», кафе «Мангал-house», кафе «Хинкали-Тун», кафе «Кафебуфе»;

г) *имена собственные* – 10 наименований, например, кафе «БАЙКАЛ», кафе «Дрезден», кафе «Italy», кафе «София», кафе «Прованс», кафе «ЛАВЕРНА», кафе «Париж», ресторан «Нарым», ресторан «Меркурий».

Двух-трехсловные эргонимы составляют 49 единиц (35,25%): например, кафе «А мы тут всё плюшками балуемся», кафе «City Cafe», кафе «У мамы», кафе «Кафе Кафедра», кафе-пекарня «YOUR PIE», ресторан «Medium, please», ресторан «Театральный Сквер», ресторан «Santa Monica stereo cafe», ресторан «Венский Двор», ресторан «Старый Чердак».

В ходе исследования нами было выявлено, что, как правило, трапезонимы образуются двумя способами: семантическим и морфологическим. Выяснилось, что наиболее продуктивными лексико-семантическими способами образования томских трапезонимов являются:

а) *трансонимизация*. В процессе трансонимизации активность разных групп исходных онимов различна. Чаще используются антропонимы и топонимы, реже единицы других классов. Форма исходного имени при трансонимизации остаётся неизменной. Антропонимы представлены в названиях заведений общественного питания именами в маленьком количестве: кафе «София», кафе «ЛАВЕРНА». Фамилии в эргонимах не встречаются. Топонимы в качестве исходных онимов трансонимизации немногочисленны: кафе «БАЙКАЛ», кафе «Дрезден», кафе «Italy», кафе «Прованс», кафе «Париж», ресторан «Нарым».

б) *онимизация*, которая представлена метонимией: кафе «Кудесы», кафе «Italy» (перенос осуществляется по разным основаниям: местоположению объекта, этнической характеристике, профессии и роду занятий адресата-посетителя, характеру кухни и т. д.) и метафорой: кафе «8 небо», кафе «Старый город», кафе «Золотая долина» и др.

в) *заимствование*. Среди таких эргонимов г. Томска чаще можно экзотизмы, сохранившие иноязычную графику: кафе «Klaus Cafe», кафе «Cat Space» и др.

г) *морфемная деривация*. Способ менее употребителен и представлен только суффиксальным способом.

В результате анализа эргонимов г. Томска с точки зрения основных функций, мы выяснили, что томские трапезонимы в большей мере *рекламны*: кафе «Вкусная еда», гриль-кафе «Молчание ягнят»; и *информативны*: кафе «Багет Омлет», кафе «Кофешенк», кафе «Сибирские блины», ресторан «Мясо и Вино».

Благодаря информации, заключенной в именах собственных, и способу её подачи, эргонимы достигают своей основной цели – привлечения внимания клиентов. Названия заведений общественного питания г. Томска содержат информацию двух типов: *рекламную* и *номинативную*. Чтобы установить, какая информация наиболее актуальна для потребителей нами был проведен опрос, в котором участвовало 30 студентов 2 курса ИФФ ТГПУ. Оказалось, что актуальным является соединение в одном эргониме рекламной и номинативной информации («ШоколадЪ» – 45 % – содержит рациональную информацию; «Underground» – 58 % – содержит рекламную информацию): информативно-рекламные названия информируют об услуге и одновременно дают салону высокую оценку заведению.

Таким образом, эргонимы занимают значительное место в ономастическом пространстве и характеризуются подвижностью корпуса, недолговечностью и разнообразием форм наименований, полученных по определенным семантическим моделям. Эргонимы – лингвокультурный феномен, который является результатом взаимодействия собственно лингвистических и экстралингвистических факторов. Подчиняясь законам языка, эргонимы отражают особенности экономики, права, географии определённого региона, поскольку создаются для конкретной территории со сложившимися культурными традициями. В нашем исследовании мы проанализировали 132 наименования кафе и ресторанов г. Томска с точки зрения их структурно-семантических особенностей и специфики функционирования в пространстве города. Результаты нашего исследования являются предпосылкой для дальнейшего описания эргонимов г. Томска как единиц ономастического пространства языка города с точки зрения когнитивной, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, социономастики.

Литература

26. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика : Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Бондалетов. – Москва : Просвещение, 1983. – 223 с.
27. Бутакова, Е. С. Лингвистическая креативность в томской эргонимии / Е. С. Бутакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (131). – С. 146–151.
28. Карпенко, Ю. А. Современное развитие русской ономастической системы / Ю. А. Карпенко // Актуальные вопросы русской ономастики. – Киев : УМКВО, 1988. – С. 5–14.
29. Китанина, Э. А. Российские эргонимы и маркировки в ономастическом пространстве / Э. А. Китанина, Я. С. Косякова // Молодой ученый. – 2017. – № 22.1 (156.1). – С. 12–14.
30. Кондратова, А. В. Функции эргонимов в контексте их классифицирующей характеристики / А. В. Кондратова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 9(87). – Ч. 1. – С. 105–107.
31. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – 2-е изд. – Москва : Наука, 1988. – 200 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТА «В ЧЕМ ПОЛЬЗА ЧТЕНИЯ И НАПИСАНИЯ ПОЗДРАВИТЕЛЬНЫХ
ОТКРЫТОК»**

ORGANIZATION OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF TEXTUAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT "WHAT IS THE USE OF READING AND WRITING GREETING CARDS".

У. А. Семашко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, универсальные учебные действия, индивидуально-образный проект, учебная ситуация, проектная деятельность.

Key words: Federal State Educational Standard, universal educational actions, individual-shaped project, educational situation, project activity.

Аннотация. Данное исследование направлено на рассмотрение методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта обучающихся, на примере которого показано применение включенного эксперимента и социологического исследования. Доказывается, что формирование универсальных учебных действий обучающихся может быть достигнуто с помощью включения в образовательный процесс восьмого класса общеобразовательной школы социологических методов.

Актуальность использования элементов проектных технологий на уроке русского языка в средней общеобразовательной школе обуславливается как внешними, так и внутренними факторами.

Внешние факторы, то есть представляющиеся социально-образный контекст, могут быть обозначены как целевые ориентиры, идеология, требования федерального образовательного стандарта (ФГОС), которые обуславливают содержание деятельности современного педагога. Внутренние факторы – это реальное состояние профессиональной среды сообщества, призванного осуществлять обозначенные целевые ориентиры ФГОС [1]. Учитель, работа которого происходит в этих рамках, попадает в пространство инновационной деятельности, предполагающей самостоятельный выбор ее форм и приемов. В этой ситуации возникает момент профессионального самоопределения, отбора средств профессиональной деятельности. Проектные технологии, включающие в себя практически всю сферу инновационной деятельности, относятся к числу тех профессиональных инструментов, которые педагогу приходится осваивать в ходе реализации ФГОС. Конкретизацией этой мысли может быть работа учителя с индивидуально-образным проектом (ИОП), формой которого является инновация ФГОС:

ИОП занимает особое место в деятельности учителя и ученика. Проект направлен на достижение запланированного результата и является проявлением сформированности УУД обучаемых: развитие познавательных интересов, учебных мотивов; умение в сотрудничестве с учителем определять цели деятельности, ставить новые учебные задачи; составление плана работы и следование ему по достижению цели и пр.

Цель – определить возможности использования педагогического ресурса ИОП для развития текстовой деятельности обучающегося в процессе чтения и написания поздравительных открыток.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы создания модели проекта, связанные с предметной и методико-педагогической сферами.
2. Создать модель проекта.
3. Апробировать ИОП в рамках включенного эксперимента, осуществить экспертизу ИОП.

Гипотеза: Организация методико-педагогического сопровождения (МПС) ИОП, направленного на развитие текстовой деятельности учащегося может быть успешной, если педагог

- создает необходимую информационно-мотивационную базу будущего проекта
- использует в процессе МПС адекватные целям и задачам этапа формы и приемы педагогической деятельности
- рассматривает успешность своей работы в развитии текстовой деятельности обучающегося и формировании у них универсальных учебных действий (УУД) различного содержания: коммуникативные, познавательные, регулятивные – и достижений ими определенных личностных результатов (ЛР).

Теоретико-методологическая база. Положения об антропологическом подходе (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), Концепция совместной деятельности Г. Н. Прокументовой.

Методы исследования:

- теоретический: сбор и анализ литературы по исследуемой проблеме;
- эмпирические методы (социологическое исследование, включенный эксперимент).

Теоретическая база:

«Учебная ситуация — это особая единица образовательного процесса, в котором обучающиеся, в первую очередь, с помощью педагога обнаруживают предмет своего действия.

Учебные ситуации выполняют определенные функции:

- развивают мышление, культуру коммуникации;
- повышают уровень активности;
- изменяют ценности обучающихся» [2].

Согласно концепции Г. Н. Прокументовой [3], выделяются следующие способы организации совместной деятельности (СД): авторитарный, лидерский и партнерский способы взаимодействия.

1. *Авторитарный тип СД* предполагает низкий уровень инициативности участников, основная задача которых – исполнение распоряжений руководителя. Отношения педагога и учащихся выстраиваются в оппозиции «власть – подчинение».

2. *Лидерский тип СД* предполагает освоение способов деятельности обучающихся под руководством учителя-лидера. Обучение проходит с использованием личностного потенциала педагога, актуализирующегося в СД.

3. *Партнерский тип СД* предполагает создание и использование педагогом партнерской позиции. Диалог в рамках партнерского взаимодействия лежит в основе СД.

Описание работы в проекте:

Первый этап (формирование замысла). Знания о терминологической базе проекта (актуальность, цель, гипотеза и т.д.) обучающиеся восьмого класса получают от учителя. На этом этапе формировалась гипотеза, содержание которой было связано с предположением о том, что, зная удивительные свойства открытки как коммуникации, ее можно реанимировать и использовать в настоящее время, она может быть полезной.

Цель проекта заключается в том, чтобы исследовать открытки, выявить пользу их чтения и провести классный час с использованием мультимедийных технологий (ММТ). В процессе диалога с восьмиклассниками наметилась практическая цель – создать научно-социальный проект «*В чем польза чтения и написания поздравительной открытки?*». Курирующими проект педагогами была осуществлена организация сбора, обобщения, концептуализации информации в двух аспектах: научном, предметном (информация об открытках).

На данном этапе учитель выступал в роли партнера, авторитариста, «информатора» и «помощника». На протяжении работы он мог повлиять на формирование **познавательных и коммуникативных УУД**.

Второй этап (теоретический) был направлен на определения типа проекта и вида продукта. Учитель на этом этапе был в роли информатора: обучающиеся познакомились с такими понятиями как: «респондент», «социологическое исследование», «виды социологических исследований», «социологический опрос», «методы социологического опроса». *В результате* знакомства с терминами была составлена анкета в формате онлайн с использованием Google-формы, которая состояла из актуальных вопросов по выдвинутой проблеме. Нами было проведено социологическое исследование, которое происходило в формате лекции в восьмом классе на базе МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска.

В результате деятельности у обучающихся происходит развитие **познавательных и коммуникативных УУД**.

Третий этап (моделирование) был ориентирован на обеспечение организационных условий для создания учеником реферата и презентации ИОП «*В чем польза чтения и написания поздравительных открыток?*». На данном этапе авторы проекта смогли освоить ММТ, необходимые для оформления презентации «*В чем польза чтения и написания поздравительных открыток?*». Педагоги предоставили обучающимся подобно оформленные тексты с компьютерными программами, которые дали возможность создать ИОП для восьмого класса (Microsoft PowerPoint и т.д.). Учитель на этом этапе находился в роли аналитика, посредника, консультанта по некоторым вопросам. *В результате* был сформирован презентационный вариант проекта «*В чем польза чтения и написания поздравительных открыток?*». Восьмиклассницы классифицировали и отобрали необходимую информацию, которую разместили на слайдах. В процессе первой апробации проявилась актуальность ИОП: ученики восьмого класса МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева продемонстрировали интерес к заявленной теме, задавали вопросы, активно принимая участие в обсуждении проблемы.

В ходе данного этапа у обучающихся были сформированы **регулятивные УУД**: составление плана последовательности действий.

Четвертый этап (апробация и презентация). *Цель* этапа — создание условий для проведения апробации проекта в школе. *Содержание работы*: лекция «*В чем*

польза чтения и написания поздравительных открыток?» была проведена на уроке русского языка в 8 «В» классе МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева.

Итогом этапа стало развитие **всех групп УУД**.

Выводы:

1. Основу для формирования замысла проекта дало применение социологического исследования и включенного эксперимента на примере методико-педагогического сопровождения ИП. Проект может быть успешно реализован, если педагог создает и реализует собственную образовательную стратегию проектирования учебной ситуации (УС).

2. Авторитарный, лидерский, партнерский типы СД (в ориентире на концепцию Г. Н. Прокументовой) используются на каждом этапе ИОП.

3. Освоение методики социологического исследования (анкетирования) предоставили возможность автору сделать определенные выводы по исследуемой им теме.

4. Выдвинутую гипотезу позволило подтвердить МПС ИП. В течение всей работы осуществлялось активное развитие различных видов УУД обучающихся: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Литература

32. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 28.04.2022).

33. Давыдов, В. В. Современное состояние и перспектива развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1990. – 92 с.

34. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г. Н. Прокументова / Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – Кн. 1. – 110 с.

УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС В ЗЕРКАЛЕ ОПИСАНИЯ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

LEARNING DISCOURSE IN THE MIRROR OF DESCRIPTION OF CATEGORIAL AND
DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS

Е. А. Серебренникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: дискурсивная лингвистика, дискурс, дискурс гибридного типа, категориальные и дифференциальные свойства дискурса, учебный дискурс.

Key words: discourse linguistics, discourse, hybrid discourse, categorical and differential properties of discourse, educational discourse.

Аннотация. Рассматривается учебный дискурс в совокупности его универсальных и специфических характеристик. Акцентируется принадлежность учебного дискурса к дискурсам институционального типа и профессиональной ориентации. Отмечается гибридная природа учебного дискурса, проявляющаяся в сопоставлении его содержательно-прагматических качеств с параметрами смежных дискурсов: образовательного, педагогического, научного.

Современные дискурсивные исследования отличаются междисциплинарным характером: проблематика дискурса активно разрабатывается в ракурсе постмодернистской философии языка, семиотики, социологии, когнитивной антропологии и пр. отраслей научного знания. Интерес дискурсивной лингвистики сегодня сосредоточен на изучении дискурсов разных типов, в том числе, – совокупности категориальных, универсальных для большинства дискурсов, и дифференциальных, отличающих дискурс одного типа от дискурса другого типа, свойств. В науке до сих пор отсутствует единодушно признанная трактовка ключевой дефиниции, равно как разнятся предлагаемые разными учеными основания для выделения типов дискурсов (см. работы Т. Ван Дейка, М. В. Йоргенсена, В. И. Карасика, М. Л. Макарова, М. Пешё, Л. Филлипса, Н. Фэрклоу, М. Фуко, Е. И. Шейгал и др.).

Мы ориентируемся на понимание *дискурса* как феноменальной категории герменевтики – одновременно объекта и инструмента гуманитарного познания. Так, в трудах представителей французской школы дискурсологии предлагается модель анализа дискурса, исходя из его понимания как множества высказываний, которые реализуются в условиях одного контекста действительности – одной формации, детерминирующей жизнь языка. В частности, М. Фуко интерпретирует дискурс не с позиции «внешних», формальных, критериев (как, например, В.И. Карасик, выдвигая в качестве основания типологизации дискурсов социолингвистический и тематический критерии [1]), а «изнутри» – с точки зрения «собственно дискурсивных отношений» [2]. Структурно-содержательный план дискурса включает презентацию и осмысление информации на уровнях (1) референтно-предметной ситуации (в соотнесенности с объективной действительностью), (2) коммуникативной ситуации (все, что связано с акторами и условиями интеракции), (3) пресуппозиции («фоновых» знаний).

Учебный дискурс (далее – УД), с точки зрения большинства ученых, определяется как «процесс производства и интерпретации учебных текстов в <...> коммуникативной ситуации, погруженной в сферу организованного обучения» [3, с. 174], «комплексное, системное, языковое образование, характеризующееся коммуникативной направленностью на решение специфических задач в условиях учебного общения и функциональностью» [4, с. 6–7]. В характеристиках УД можно выделить ряд свойств, как общих, присущих дискурсам разных типов, так и дифференциальных, составляющих своеобразие именно дискурса рассматриваемой разновидности.

Совокупность *универсальных* дискурсивных свойств, присущих, в том числе и УД, представлена экстралингвистическими и лингвистическими параметрами. Первые включают цель, функции, коммуникативные роли участников, жанровые разновидности, тактико-стратегическое планирование, коммуникативное прошлое и будущее, форму, способ и канал существования, хронотоп, систему ценностей. Вторые – отбор языковых единиц, стилистических средств и приемов. Некоторые исследователи говорят о таком показателе, как дискурсивное развертывание картины мира, и соответственно – существовании когнитивной модели дискурса [5]. В частности, функциональная природа дискурсов разных типов проявляется в реализации ими коммуникативной, информативной, эмоционально-оценочной, регулятивной, воздействующей, когнитивной, культураносной, трансляции социального опыта, миромоделирующей и пр. функций. УД, безусловно, участвует в реализации всех перечисленных функций.

Присутствие элементов универсализма в перечне конституирующих свойств УД обуславливается также его принадлежностью, с одной стороны, к институциональным, с другой, – профессиональным дискурсам.

В. И. Карасик в качестве базовых системообразующих свойств любого *институционального* дискурса называет его статусно-ориентированный характер [6]. Коммуникативные позиции автора и адресата определяются их ролями как представителей социальных институтов, взаимодействие носит преимущественно интерактивный характер, аксиологическая сущность коммуникации имеет жесткую зависимость от исторически закрепленных в обществе юридических и морально-этических норм и правил. Значение имеют также предъявляемые со стороны общества к тому или иному социальному институту запросы и формируемые мотивации. УД обслуживает образование как социальный институт. Участники коммуникации взаимодействуют в паре «обучающий (учитель)» и «обучаемый (ученик)» и являются акторами учебно-образовательного процесса. Их деятельность определяется заданными для системы образования социальными рамками, образовательными потребностями и имеющимися в распоряжении данной системы материально-техническими и кадровыми ресурсами. Учебный процесс, согласно В. И. Загвязинскому, связан со «знаниевой парадигмой», когда главной целью и результатом является формирование системы знаний, умений и навыков, обеспечивающей готовность к жизни [7, с. 18].

Принадлежность УД к разновидности *профессионального* дискурса определяет его содержательно-функциональный потенциал, реализуемый в контексте профессиональной деятельности, важнейшими составляющими которой, по мнению Е. И. Головановой, выступают «ее целенаправленный характер, результативность и общественная значимость» [8, с. 33]. Так, профессиональная направленность УД проявляется в осознании и выражении профессиональной субъектности участников учебной коммуникации в контексте конкретных учебных ситуаций и учебных задач, прежде всего

предметного характера, обязательным присутствием учебного материала, возможностью установления контроля за деятельностью адресата и ее оценивания. Языковыми маркерами профессионального статуса УД являются языковые средства, эксплицирующие профессиональную принадлежность коммуникантов (профессиональная лексика, речевые клише, термины), а также профессиональный тезаурус.

Несмотря на присутствие в характеристике УД черт, конституирующих его как дискурсивное образование институционального и профессионального по своей родовидовой характеристике, можно утверждать, что УД представляет вариант реализации дискурса, или, иначе говоря, *самостоятельный тип дискурса*, который имеет явно выраженные категоризирующие признаки, отличающие УД от дискурсов иных разновидностей. Наиболее ярко специфика УД проявляется в его сопоставлении со смежными дискурсами. В перечень последних включены те дискурсивные разновидности, которые сближаются с УД на основании критерия общности комплекса признаков. Из наиболее изученных сегодня в этот список попадают такие дискурсы, как *образовательный, педагогический, научный*.

Обозначенные дискурсы различаются в первую очередь своими целевыми характеристиками. Все обозначенные типы дискурсов антропоцентричны, семиотичны, «лингвоактивны» (Н. И. Формановская), «когниотипичны» (А. Г. Баранов). Ключевыми дискурсообразующими для них являются субъекты – «творящие «ЭГО» автора и реципиента, а основной проблематикой – семиозис: порождение и понимание текста (и их предпосылки – когнитивные, лингвистические, мотивационно-психологические)» [9, с. 4]. Однако различия статусных диспозиций субъектов этих дискурсов, их целевых установок, степени участия в развертывании дискурсивных ситуаций и формировании их перспективы позволяет определить отношения между учебным, научным и педагогическим дискурсами как смежные. В научном дискурсе определяющей по статусу и декларативной по иллюкуции является позиция автора. В педагогическом дискурсе параметризующим фактором выступает интерактивное взаимодействие автора и адресата, организованное с целью реализации образовательных задач и предполагающее комплекс мероприятий (процедур). В рамках образовательного дискурса развертываются ситуации, связанные с обучением, воспитанием и духовно-нравственным личностным развитием. В учебном дискурсе ключевую роль играет автор – носитель предметного знания, ретранслирующий посредством текстовой деятельности это знание адресату. И генезис, и онтология развития УТ как дискурсивного феномена обусловлена его ролью ретранслятора фрагмента картины мира автора, имеющего познания в определенной предметной области, а также обладающего мотивированной способностью эти знания особым образом интерпретировать. Модель УД организована по принципу *декларативно-процедурного* варианта осуществления взаимодействия между его субъектами (дефиниция возникла на основе терминов, предложенных А. Г. Барановым: [9, с. 12]).

УД как порождающая текстовую интеракцию коммуникантов – учителя и ученика – экстралингвистическая среда характеризуется свойствами *гетерогенности* и *гибридности*, развивая их под влиянием взаимодействия со смежными дискурсами.

Поясним заявленный тезис на примере сравнения учебного и научного дискурсов. Так, в УД достаточно четко, в системном виде заявлена авторская точка зрения относительно той или иной научной проблемы. УД в этом плане является ресурсом для порождения, аккумуляции, хранения и продвижения научно обработанных смыслов с целью обучения заинтересованных лиц – получателей текстовой информации. Однако научная информация в УД приобретает статус учебного материала, поскольку

ее подача в первую очередь ориентирована на адресата – обучающегося: его образовательные интересы и потребности, психолого-педагогические особенности. Выбор средств, способов и технологий представления знаний, аспектов его рассмотрения также имеет адресатную направленность. «Функционал учебного текста <...> приобретает прикладной характер, что демонстрирует его жесткую «привязку» к дискурсу» [10, с. 315].

Гибридность УД обусловлена его аксиологическая характеристика. С одной стороны, УД транслирует ценности педагогической коммуникации, вследствие чего значимым в нем становится рефлексивно-ценностный аспект учебно-образовательной деятельности, обусловленный особыми статусными ролями участников (педагог и обучающийся), прикладным (дискурсивным, экстралингвистическим) характером реализуемых функций коммуникации, ориентированностью взаимодействия на потребности целевой аудитории, в том числе, ее психолого-педагогические и возрастные особенности, применением способствующих реализации данных целей способов технологизации в представлении информационного продукта и его усвоении адресатом. С другой стороны, УД выступает в качестве разновидности научного дискурса, а потому ему свойственны аксиологические приоритеты коммуникации в научной сфере: самоценность объекта научного познания, установки на достоверность, объективность подачи материала, последовательность и логичность в изложении мыслей, обязательность систематизации, обобщения, концептуализации и пр. С третьей стороны, смежность с образовательным дискурсом способствует реализации УД воспитательной и развивающей функции силами предмета, что также формирует в отношении предмета определенный ценностный ряд.

УД отличается особой значимостью фактора адресата, что наглядно демонстрируют заголовки учебных текстов как ключевой составляющей УД. Например, в учебных текстах, адресованных иностранцам, изучающим русский язык, уже в заголовке присутствуют маркеры, параметризующие адресат. Основания для этой параметризации различны. Наиболее актуальной можно считать ориентацию на определенный уровень владения русским языком: *Русский язык: **первые шаги***; *Говорим по-русски без **переводчика***; *Русский язык для **чайников***; *Русский язык для **начинающих***; *Практикум (**продвинутый уровень**)*; *Русский язык **среднего уровня**: грамматика и рабочая тетрадь*. Именно степень погруженности обучающегося в язык определяет в учебных текстах не только аспект рассмотрения предметного материала (***Трудные случаи русской грамматики***; ***Учебная фразеология русского языка***), но и выбор методов, педагогических технологий и приемов обучения иностранному языку в соответствии с разработками в области современной лингводидактики (*Русский язык: **самоучитель***; ***Грамматика в диалогах***; ***Репетитор по русскому языку***).

Обозначенные выше моменты обуславливают в значительной степени также выбор жанровой формы учебного текста. Например, обучение русскому языку иностранцев, представленное в аспектированном виде, выступает, как правило, целью *учебных пособий* (*Русские глаголы*; *Беседа с текстом*; *В мире русской грамматики*). *Тексты для чтения* как разновидность учебных текстов имеют заголовки культурологической или исторической направленности (*Введение в русскую культуру*). *Учебники* присутствуют также, названия их узнаваемы в кругу специалистов (*Тройка*, *Восток*, *Спутник*, *Окно в Россию*), но количественно они уступают учебным пособиям.

Литература

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
2. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
3. Габидуллина, А. Р. Жанры педагогического дискурса / А. Р. Габидуллина // Мова і культура. – Вип. 6. – Т. VII. – Киев, 2003. – С. 174–182.
4. Столярова, Е. В. Речеактовая характеристика дискурса в учебной ситуации : автореф. ... канд. филол. наук / Е. В. Столярова. – Тверь, 1999. – 19 с.
5. Ширяева, Т. А. Когнитивная модель делового дискурса : монография / Т. А. Ширяева. – Пятигорск : ПГЛУ, 2006. – 256 с.
6. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сборник научных трудов. – Волгоград ; Саратов : Перемена, 2000. – С. 5–20.
7. Педагогический словарь : учебное пособие / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.
8. Голованова, Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е. И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1 (292). – С. 32–35.
9. Баранов, А. Г. Когниотипичность текста (к проблеме уровней абстракции текстовой деятельности) / А. Г. Баранов / Жанры речи : сборник статей / под ред. В. Е. Гольдина. – Саратов : УНЦ «Колледж», 1997. – С. 4–12.
10. Курьянович, А. В. Концептосфера русского учебно-языковедческого текста: к постановке проблемы / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // V Фирсовские чтения. Современные языки, коммуникация и миграция в условиях глобализации : материалы докладов и сообщений международной научно-практической конференции. Москва, 20–21 октября 2021 г. – Москва : РУДН, 2021. – С. 312–318.

ИНВЕКТИВЫ КАК ЧЕРТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ

INVECTIVES AS A FEATURE OF MODERN YOUTH SUBCULTURE: FUNCTIONAL AND
PRAGMATIC ASPECT OF THE DESCRIPTION

И. В. Субботина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: инвектива, молодежная субкультура, функциональные свойства инвектив, прагматическое воздействие, эмоционально-окрашенная лексика.

Key words: invective, youth subculture, functional properties of invective, pragmatic impact, emotionally-colored vocabulary.

Аннотация. Исследуются функциональные и прагматические особенности инвективных слов, фигурирующих в речи молодежи как особой социальной группы, выделяются основные функции инвективной лексики. Рассматриваются характерные черты молодежной субкультуры, а также причины, по которым большое количество эмоционально-окрашенной лексики присутствует в словарном запасе данной социально-демографической группы.

В условиях окружающей действительности важным является вопрос об успешной коммуникации людей, а такой она может быть только в случае обеспечения психо-эмоционального комфорта всех участников речевого общения. Поэтому особое внимание нужно уделять его языковой составляющей, чтобы избежать возникновения дисгармонии в речевом взаимодействии, которая может содержать элементы напряженности, способные вызвать негативные эмоции. Любое высказывание или текст имеет способность оказывать на говорящего или слушающего прагматическое воздействие (или коммуникативный эффект).

При помощи вербальных средств общения человек выражает свои переживания, мысли, эмоции, разговаривает с другими людьми, узнает что-то новое и обменивается информацией. Для этого он использует лексические средства, которыми изобилует русский язык: синонимы, антонимы, паронимы, омонимы, жаргонизмы, фразеологизмы и эмоционально-окрашенную лексику – все это помогает ему ярко и красочно передать свое настроение.

В силу возрастных и, следовательно, психологических особенностей (к которым многие ученые относят неустойчивую психику, вследствие чего происходит употребление запрещенных веществ, депрессия, срывы; осознание своего места в жизни; поиск нравственных ориентиров, которые связаны с переоценкой всего, что происходит с молодым человеком; крайний максимализм; особую эмоциональную восприимчивость и т.д.) молодежь зачастую пренебрегает нормами языка. В современной речевой ситуации, когда словарный запас беднеет, серьезной проблемой является сквернословие, уже ставшее частью современной вербальной коммуникации в молодежной среде.

Оскорбление представляет собой особый вид речевого дискурса – инвективу. Инвективная лексика – это «лексика, употребление которой содержит намерение оскорбить или унижить адресата речи или третье лицо» [1, с. 187]. Ввиду ее принадлежности к разряду экспрессивной, эмоционально окрашенной, яркой, наблюдается проблема изучения таких слов и определения их точной классификации. «Эмоциональность такой речи ориентирована на конкретную ситуацию, поэтому анализ как самих высказываний, так и их лексико-фразеологического состава возможен только в тесной связи с контекстом, ситуацией речевого акта» [2, с. 80]. Поэтому в зависимости от контекста лексическая единица, содержащаяся в высказывании, может относиться к разным группам инвектив.

Для создания типологии нужны углубленные многоаспектные исследования. Такая лексика может существовать в двух вариантах: первый под собой подразумевает инвективные единицы языка, на которые коммуникативная ситуация почти не оказывает влияние, в них уже заложена эмоциональная оценка. Например, «пора уже этого *взяточника* посадить!», выделенное слово используется в значении ‘тот, кто берет взятки’ [3]; «ты погляди на этого *фашиста*», «*фашист*» – ‘приверженец фашизма, член фашистской организации’ [там же]. Второй вариант образуют слова, которые не имеют аффективных, эмоциональных, оценочных оттенков, они обретают и развивают их лишь при определенных событиях. К примеру, «Зина такой *кобылой* выросла», само слово «*кобыла*» имеет несколько толкований: 1) ‘самка лошади’ [там же]; 2) ‘перекладина, укрепленная на высоких подставках с мягким, обычно обитым кожей верхом, служащая для прыганья через нее’ [там же]; 3) ‘перен. О грубой, рослой женщине’ [там же]; в данном контексте слово приобретает инвективный характер, поскольку применяется по отношению к человеку.

Рассматривая функции инвектив, можно заметить, что «трудно с точностью установить функции языка, так как он настолько глубоко коренится во всем человеческом поведении, что остается очень немногое в функциональной стороне нашей сознательной деятельности, где язык не принимал бы участия» [4, с. 246]. О. В. Саржина в статье «Функции инвективной лексики в высказывании (на примере инвективных имен лица)» подробно описывает функциональные свойства таких лексических единиц.

1. Экспликативная функция (функция передачи информации), которая имеет несколько разновидностей: дескриптивную, аксиологическую и катарсическую.

А) дескриптивная – способность описывать объект действительности, в ее основе лежит денотативная информация, накопленная словом. Например, «Жаль, что я-то вас считал за личность, уважал. А вы *трепач*», выделенное слово используется в значении ‘тот, кто треплется; говорить зря, без толку, несерьезно; болтать’ [3].

Б) аксиологическая основывается на оценочной информации, которая фиксируется словом. Она «представляет собой выражение оценки объекта высказывания» [5, с. 78]. Например, «все его помощники – такие *бестолочи*», где выделенное слово употреблено в значении ‘бестолковый человек; непонятливый, несообразительный’ [3];

В) катарсическая (выброс эмоций). «Наиболее ярко катарсическая функция выполняется бранными словами (гад, дурак, недоносок и т.д.) в безобъектных высказываниях» [5, с. 78]. Например, «это было жалкое существование столичных мелких *паразитов* с волчьими аппетитами, но и заячьей трусостью», в данном случае выделенная лексическая единица употребляется в значении ‘тот, кто живёт за чужой счёт, потребляет, не производя’ [3].

2. Волонтеративная (функция воздействия) – функция, связанная с категорией оценки. «Пользуясь оценкой как средством достижения цели, так как «оценочное высказывание стремится повлиять на адресата, а через него и на ход практической жизни» [6, с. 60].

3. Обобществляющая (объединяющая) – функция, при которой язык выступает как, с одной стороны, средство объединения определенной группы людей, а с другой стороны, как средство установления связей между членами временной группы. Например, «Как ненавижу я этого человека... этот дом... всю жизнь эту... гнилую жизнь! Здесь все... какие-то *уроды!*» (М. Горький «Мещане»).

Так как речь является специфической формой отражения действительности, необходимо внимательно следить за изменениями, происходящими в современной жизни, связанными со сменой этических, культурных, политических, моральных ценностей и взглядов. Поэтому общение считается важнейшей сферой жизнедеятельности для молодого поколения, поскольку от того, как оно будет складываться, зависит и формирование личности. По мнению Ю. А. Петровой, молодежный сленг – это «присущий данному кругу молодых людей или отдельной молодежной субкультуре определенный набор лексики, используемый в основном общении со сверстниками, являющийся одновременно кодом для вхождения в данную субкультуру и маркером, определяющим отношение молодых людей к этой субкультуре» [7, с. 76].

Чтобы лучше друг друга понимать, носители молодежного сленга используют в своей речи слова, не соответствующие современным общепризнанным правилам и предписаниям. Еще одной причиной присутствия большого количества жаргонизмов, инвектив, обсценной лексики в словарном запасе молодого поколения является потребность в самовыражении, так как ругательная лексика может быть отражением мыслей, духовного мира, она передает эмоции: гнев, изумление, возмущение, отвращение, восторг, радость и др. Например, «я покачал головой, просто *офигеть* можно!», в данном контексте выделенное слово говорит нам о том, что человек находится в состоянии шока, не может поверить в сказанное другими людьми, «*офигеть*» используется в значении ‘сойти с ума, потерять способность соображать’ [8]; «она скинула ему мое сообщение, вот же *крыса*», здесь «*крыса*» является инвективной единицей, поскольку содержит оскорбление и показывает отношение к другой личности ввиду некультурного и подлого поступка [там же].

Молодое поколение отличается необдуманностью и резкостью в высказываниях, поэтому многие из них не задумываются о том, какой коммуникативный эффект оказывает их речь на других представителей общества. А. В. Курьянович в статье «Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуникации» выделяет две группы лексических средств, создающих инвективный прагматический эффект в тексте. Так к первой группе относятся слова, «характеризующиеся присутствием в них инвективных оттенков смысла изначально, а ко второй – слова, «приобретающие подобный смысл в соответствующем контексте» [9, с. 109]. В первую группу входят следующие разряды инвективных слов:

1) «слова и выражения, с самого начала обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность». «Когда я добежала до забора, оба *бандита* уже перебрались через него» [3];

2) «слова с ярко выраженной негативной окраской, составляющей основной смысл их употребления». «Я задавал вопросы откровенным *расистам* и самым богатым людям мира» [там же].

3) «глаголы с «осуждающей» семантикой или даже с прямой негативной оценкой». «Ты столько уже *хапнул*, что до конца жизни можешь не работать» [там же].

4) «окказиональные (специально создаваемые) каламбурные образования, направленные на унижение или оскорбление адресата» [9, с. 110]. «Жизнь шла своим чередом, и для многих она оказалась лучше, чем при *коммунях*» [8].

Слова второй группы изначально не имеют в своем значении инвективных оттенков, они приобретают их «в условиях контекста с учетом определенных факторов текстообразования» [9, с. 110]. В данном случае инвективно само употребление этих слов в конкретной речевой ситуации, любая лексическая единица, находящаяся в контексте, может приобрести инвективное значение, поскольку будет восприниматься адресатом как оскорбление.

Отметим, что на сегодняшний день речь молодого поколения отражает культурно-языковое состояние общества, так как именно молодежь является той социально-демографической группой, которая в полной степени принимает все изменения, происходящие в обществе. В связи с этим нами было отмечено, что сквернословие прочно вошло в современную вербальную коммуникацию. Особое внимание отводится выбору языковых единиц для общения между людьми, а их использование определяется целью коммуникации, возрастом говорящих, их социальными ролями, статусом, психологическим и эмоциональным состоянием.

Литература

1. Могутова, О. А. Функции инвективной лексики в вербальном поведении современной молодежи / О. А. Могутова // Социокультурные процессы в условиях глобализации: вызовы современности : сборник научных трудов. – Белгород, 2018. – С. 187–191.
2. Нагуар, З. К. Типология инвективной лексики в разносистемных языках (на материале русского, немецкого и адыгейского языков) / З. К. Нагуар, Б. М. Берсиров, С. А. Кушу, С. А. Берсирова // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение. – 2015. – С. 78–85.
3. Карта слов и выражений русского языка : онлайн-тезаурус. – URL : <https://kartaslov.ru/> (дата обращения : 27.11.2021).
4. Сепир, Э. И. Избранные труды по языкознанию и культурологии : монография / Э. И. Сепир. – Москва : Прогресс, 1993 – 656 с.
5. Саржина, О. В. Функции инвективной лексики в высказывании (на примере инвективных имен лица) / О. В. Саржина // Юрислингвистика : сборник научных трудов. – 2005. – С. 67 – 87.
6. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений : монография / Н. Д. Арутюнова. – Москва Наука, 1988. – С. 341 с.
7. Петрова, Ю. А. Молодежный жаргон: информационно-семиотический подход / Ю. А. Петрова // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – С. 74 – 83.
7. Академик : Словари и энциклопедии на Академике. – URL : <https://argo.academic.ru/> (дата обращения : 13.11.2021).
8. Курьянович, А. В. Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуникации / А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 3 (48). – С. 106–112.

КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

INDIRECT SPEECH ACTS IN RUSSIAN AND CHINESE: COMPARATIVE ANALYSIS

Сунь Фэн

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: косвенные речевые акты, сравнительно-сопоставительный анализ, коммуникативный смысл, конвенциональный и неконвенциональный косвенный речевой акт.

Key words: indirect speech acts, comparative analysis, communicative meaning, conventional and unconventional indirect speech act.

Аннотация. В статье описаны теоретические представления о косвенных речевых актах. Определено, что коммуникативный смысл косвенных речевых актов выводится не из содержания (значения) предложения, а из средств речевого кода, принятых в конкретной ситуации, с конкретными говорящими, конкретной тематикой общения. Описаны виды речевых выражений, приведена их типология, проведено сравнительно-сопоставительное описание типичных выражений, позволившее выделить сходства и различия в использовании косвенных речевых актов в русском и китайском языках.

Косвенные речевые акты являются важной частью языкового этикета, играя важную роль в разговорах в повседневной жизни. Такой акт часто используется и в русском, и в китайском языках. Несмотря на древнее происхождение, косвенные речевые акты сохраняют своё влияние и сегодня. В данной статье остановим внимание на теории определения косвенных речевых акт и историческое развитие данного языкового явления.

Понятие косвенного речевого акта одним из первых выдвинул Дж. Р. Сёрл. В 1962 г. Дж. Р. Серль определил косвенный речевой акт как «предложения, которые на первый взгляд означают одно, а при восприятии интерпретируются так, будто они обозначают нечто другое» [1]. Это определение ученый развил и обосновал в книге «How to do things with words» (в русском переводе «Слово как действие»). Опираясь на приведенное выше определение, в актуальной научной литературе косвенный речевой акт рассматривается как стиль речи, устное высказывание, выражение, предложения, речевое действие, речевой акт адресанта (автора), смысл которой выводится не буквально, а с опорой на подтекст, скрытый смысл, имплицатуры дискурса. Коммуникативный смысл косвенных речевых актов выводится не из содержания (значения) предложения, а из средств речевого кода, принятых в конкретной ситуации, с конкретными говорящими, конкретной тематикой общения. Эффективность коммуникативного акта зависит от лиц адресата и адресанта. Именно говорящий определяет, каким будет речевой акт: перформативным или констативным, прямым или косвенным. От адресата, в свою очередь, за-

висит то, сможет ли он интерпретировать этот речевой акт как перформативный или констативный, прямой или косвенный и, соответственно,отреагировать репликой в диалоге или конкретным неречевым поступком.

Рассмотрим несколько примеров. «*Вы не смогли бы открыть окно?*» Приведенный речевой акт является косвенным, адресату не нужно отвечать на вопрос, он понимает, что говорящий сформулировал просьбу открыть окно. И такая форма обращения с просьбой встречается в русской речи достаточно часто: «*Могу попросить Вас передать мне стул?*» (коммуникативный смысл – «передайте мне стул»); «*Вы не смогли бы передать мне соль?*» (коммуникативный смысл – «передайте мне соль»). Таким образом, во время использования косвенного речевого акта говорящий подает слушающему знаки об ином, скрытом, не лежащем на поверхности смысле, который и предстоит обнаружить слушающему путем некоторых рассуждений.

В русской синтаксической системе по цели высказывания (коммуникативной установке) предложения делятся на три группы: повествовательные, вопросительные и побудительные. Также по эмоциональной окраске предложения делятся на невосклицательные (нейтральные) и восклицательные. В этой части китайский и русский языки схожи. Так, предложения в китайском языке по интонации делятся на четыре группы: повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные. В обыденной коммуникации один речевой акт может выражаться разными способами. Например:

请把门关上。 请关上。 请关上。 请把门关上。 В русской классификации данное предложение будет рассмотрено как побудительное, как и в китайском.

您能关上门吗? 您能关上吗? 您能关上吗? 您能关上吗? В русской классификации данное предложение будет рассмотрено как вопросительное, в китайском – как вопросительное и побудительное.

屋子里真冷啊! 屋子里真冷啊! 屋子里真冷啊! 屋子里真冷啊! В русском языке это будет одновременно повествовательное и восклицательное предложение, в китайском – восклицательное.

我感觉冷。 我感觉冷。 我感觉冷。 我感觉冷。 В русском языке – повествовательное, в китайском – также повествовательное.

Коммуникативное значение этих четырех фраз одинаковое – в них высказана просьба о закрытии двери, но при этом первые два из четырех предложений легко понять, так как в предложении упомянуто «закрыть дверь», в то время как в двух других говорящий даже не упоминает дверь. Анализ приведенных примеров позволяет выделить два вида речевого акта: косвенный речевой акт и неконвенциональный косвенный речевой акт.

Как отмечалось, в косвенных речевых актах собеседник передает слушателю больше информации, чем формальное содержание его сообщения. Конвенциональный косвенный речевой акт и неконвенциональный косвенный речевой акт имеют различия. Так, фразы «*Пожалуйста, закрой дверь*» и «*Вы не смогли бы закрыть дверь?*» принадлежат к конвенциональному косвенному речевому акту, они могут быть адекватно распознаны в единичном высказывании, изолированном от контекста. В предложениях уже указана просьба. Используя косвенные речевые акты, мы не спрашиваем адресата о его возможностях или трудностях. «*Вы не смогли бы закрыть дверь?*» будет однозначно воспринято как просьба, а не вопрос. В ответ не последует распространения о возможностях совершения действия, а оно будет либо совершено, либо в просьбе

будет отказано, сопровождая отказ речевым актом извинения, аргументации, сожаления и т.п.

В отличие от косвенного речевого акта если не в специальном случае, отдельное предложение не может выразить правильное коммуникативное значение. Например, «*Мне холодно*» в коммуникативном значении может быть рассмотрено как желание включить обогреватель, надеть пальто, т.е. в изолированном от контекста виде данное выражение не распознается. Поэтому неконвенциональный косвенный речевой акт называется контекстуально-ситуативный косвенный речевой акт.

В приведенных выше примерах косвенные речевые акты-действия в китайском и русском языках в основном совпадают. Но история, культурные различия русского и китайского народа наложили свой отпечаток и на использование косвенных речевых актов. Мы можем легко найти много таких примеров. Так, в русском языке «*милый домик*» может быть использован в контексте «*сухая развалюха*» или «*симпатичный, красивый небольшой дом*», «*есть ещё порох в пороховницах*» как «*ещё есть силы для чего-либо*». В китайском языке выражение «*зелёная шляпа*» используется в значении «*обманутый муж*», а «*железная шляпа*» как «*устойчивая работа*». Аналогичные выражения иностранцам понять трудно, так как они являются косвенными речевыми актами.

Рассмотрим некоторые примеры, иллюстрирующие данную ситуацию. В русском языке к контекстуально-ситуативным косвенным речевым актам относят переносное употребление прямых и конвенциональных косвенных этикетных речевых актов: «*Здравствуйте*», «*Привет*», «*Спасибо*», «*Поздравляю*» и многие другие. Речь идет о случаях, когда этикетные фразы реализуют другие интенции. Такое речевое поведение аналогично происходит и в китайском языке, но китайцы за этими словами добавляют другие слова, содержащие негативный оттенок.

«*Здравствуйте, Татьяна Ивановна! – Здравствуй, Витя!*» (прямой речевой акт приветствия).

«*Ты забираешь детей из школы. – Здравствуйте! У меня собрание вечером!*» (контекстуально-ситуативный косвенный речевой акт отказа: возражение, недовольство, возмущение).

«*Спасибо за помощь!*» (прямой речевой акт благодарности).

В русском языке: «*Не думал, что ты способен на подлость. Спасибо тебе за все!*» (контекстуально-ситуативный косвенный речевой акт: ирония, недовольство, возмущение).

В китайском языке: 你还真这么做啊，我谢谢你全家! (Ты так делаешь! Я благодарю твою семью! – сочетание «твою семью» часто в таком контексте используются в негативном смысле).

«*Поздравляю тебя с праздником!*» (прямой речевой акт поздравления).

В русском языке: «*Зачет не сдал? Поздравляю!*» (контекстуально-ситуативный косвенный речевой акт ирония, неодобрение, недовольство, возмущение).

В китайском языке: 真的假的? 我祝他早登极乐! (Серьезно? Я желаю ему побыстрее попасть в рай, где побыстрее «попасть в рай» – умер).

Неконвенциональный косвенный речевой акт зависит от множества причин. В рамках данной статьи выделим наиболее распространенные вопросительные предложения из конвенциональных косвенных речевых актов:

1) собственно вопросительные предложения;

2) предложения, не заключающие вопроса, но имеющие вопросительную форму: а) вопросительно-риторические; б) вопросительно-побудительные; в) вопросительно-отрицательные; г) вопросительно-утвердительные. В этих типах вопросительно-риторические предложения и вопросительно-побудительные предложения часто используются в качестве конвенционального косвенного речевого акта, они часто не требуют ответа.

В русском языке вопросительное предложение с модальными глаголами строится по следующим вариантам:

(1). не + модальные глаголы + ниф.

Не можете выключить телевизор?

Вы не можете указать свой адрес?

Хотя это тип предложения вопросительный, выражение не является функцией запроса, говорящий не спрашивает, может ли адресат сделать это. Он просто выражает просьбу.

(не) + модальные глаголы + ли + ниф.

Не можете ли вы сказать мне об этом?

Можете ли вы передать мне соль?

Очевидно, что эти два предложения и предыдущий коммуникативный смысл схожи, более вежливо и вежливо выражается просьба.

(не) + модальные глаголы + бы + ниф.

Не могли бы вы мочь мне выбрать подарок?

Вы не хотели бы поехать в город?

Это тоже общее употребление.

(А) нельзя + ли + ниф.

Нельзя ли эти книги оставить?

А нельзя ли повторить?

В этом случае в предложении появляется инфинитив. Говорящий более четко выразил свою просьбу.

Не надо (или следует) + ли + ниф.

Не надо ли его пригласить?

Не следует ли запретить охоту?

Как (или разве) можно.

Как можно задать такой вопрос?

Разве можно так поступать?

В китайском языке вопросительное предложение с модальными глаголами выглядят следующим образом:

(一) 情态词 + V P 吗?

(52) 你能帮我这个忙吗? (Ты можешь мне помочь?)

(二) 不 + 情态词 + v P 吗?

(54) 你不能改变一下吗? (Ты не можешь это изменить?)

(三) 情态词 + 不 + 情态词 + v P ?

(57) 你能不能把苹果递给我呢? (Ты не можешь передать мне яблоко?)

(四) “怎么 + 情态词 (不) + V P ?

(5 8) 你怎么能把这样的信息报上去呢? (*Как ты можешь такое говорить?*)

(五) “敢 + v P ?

(6 0) 你敢留下名字吗? (*Как ты смеешь?*)

(七) 是不是 + 情态词 + V P ?

(6 6) 你是不是也该到站了? (*Ты скоро приедешь?*)

В русском языке вопросительное предложение без модального глагола может выглядеть следующим образом:

Нет ли у вас + _____?

Вас не затруднит (ли) + _____? Вам не трудно + _____? Вы не затрудняетесь + _____?

Не + предикат + ли?

Не предикат?

Может быть, вы + буд.вр.

Не будет ли вы так (столь) любезны + ниф.

Удобно ли + ниф.

Что (же) + не + _____?

Не + _____+ли.

При чем + ниф.

(А) что + ниф.

Местоимение + ли + не.

А почему (отчего) + (бы) + не + ниф.

А почему бы и нет.

В китайском языке вопросительное предложение без модального глагола представлены следующими вариантами:

(一) V P + 行吗?

(二) 为什么不 + V P + 呢 / 呀?

(三) 谁没 / 不 + v P ?

(四) V P 谁?

(五) X + 什么?

(六) X + 什么 + Y ?

(七) “什么 + 重复别人的话?

(八) 由“怎么一构成的疑问句

(九) 由“哪有一构成的疑问句

(十) 由“干吗”构成的疑问句

(十一) 还 (不) + V P ?

(十二) “何一类副词构成的疑问句

(十三) 由“岂一、“难道”、“到底”、“竟然”等语气副词构成的疑问句

(十四) “有完没完”类的正反问

(十五) 祈使句 + 正反附加问

(十六) “别” + 是非附加问

(十七) 有你这么 (样)的吗?

Проанализированные выше примеры и сделанные выводы из анализа позволяют утверждать, что косвенные речевые акты имеют большое значение в русском и китайском языках, а в практике их использования в двух названных языках обнаруживаются

как сходства, так и различия, что предъявляет особые требования к построению процесса изучения иностранного языка.

Литература

35. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17 : Теория речевых актов. — Москва, 1986. — С. 151–169.

КОНЦЕПТ «СТРАХ» В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

THE CONCEPT OF «FEAR» IN M. A. BULGAKOV'S NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

Т. И. Сухорослова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: концепт «страх», концептология, индивидуально-авторская картина мира.

Key words: concept, conceptology, individual–author's picture of the world.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности концептуализации представлений о страхе, актуализированные в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Выявляются лингвопоэтические принципы формирования концепта страх в индивидуально–авторской картине мира автора.

Концепт *страх* является одним из основных концептов культуры. В данной работе он рассматривается как один из ключевых смыслообразов романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Впервые термин «концепт» использовали средневековые философы-схоласты для обозначения обобщенных категорий познания – семантических универсалий. П. Абеляр понимал под концептом совокупность понятий, связывание высказываний в единую точку зрения на тот или иной предмет при условии определяющей силы разума» [1, с. 2]. Концепты рассматривались как универсалии, которые обобщают признаки вещей и созданы разумом для его внутреннего употребления, фокусируя в себе важную и актуальную информацию.

В современной лингвистике неоднозначность трактовки концепта определяется разностью подходов к его толкованию – культурологическим и когнитивным. В границах когнитивного концепт понимается как «ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [2, с. 59]. Культурологический аспект интерпретации предполагает опору на обобщение культурной информации, включающей личный опыт, профессиональные и социальные знания носителей языка [3, с. 3].

Специфика реализации концепта страх в романе «Мастер и Маргарита» проявляется в синтезе ментально–языковых и культурно маркированных стратегий концептуализации.

Эмоция страха является доминирующей в палитре чувств, переживаемых героями романа. Булгаковские персонажи испытывают «необоснованный, но столь сильный страх» перед двумя явлениями: «нечистой силой» и тоталитарным государством. Этот страх проявляется в особой – тревожной, фобической форме. Человек, переживающий эту эмоцию, не осознает причин, вызвавших ее. В русском языке способом концептуализации страха становятся метафорические образы с семантикой пространственного воздействия на человека: *страх сдавил / придавил / давит / гнетет* и т.д.

Какой же страх изображает автор романа? Следует обратить внимание на то, что тема страха пронизывает буквально весь роман, с первых его страниц. Прежде всего, образ страха формируется в романе через изображение Воланда и его свиты. Но в «культурном пространстве» Москвы сама жизнь сопровождается беспричинным страхом, который окружающие испытывают даже тогда, когда «нечистая сила» еще не успела сделать им ничего плохого. На первых же страницах «Мастера и Маргариты» Берлиоза сначала охватывает «необоснованный, но столь сильный страх», что ему хочется «тотчас же бежать с Патриарших без оглядки», а потом, после видения возникающего из воздуха Коровьева, им овладевает смятение, в его глазах прыгает тревога и дрожат руки. Поскольку у этого страха нет видимой причины, то его важнейшая черта – безобъектность. Говоря о той роли, которую играют в русском языке безличные предложения различных типов, А. Вежибицкая подчеркивает, что конструкции типа «Его переехало трамваем» рисуют мир как «сущность непознаваемую и полную загадок, а истинные причины событий неясны и непостижимы» [4, с. 73]. Такие состояния отчетливо выражаются синтаксическими средствами. «Лингвисты не раз отмечали, что для обозначения ситуации страха перед потусторонними силами в восточнославянских языках и диалектах активно используются безличные предложения» [там же, с. 237].

Страх таким образом является одним из поэтико–языковых механизмов формирования картины мира произведения. В романе изображается Москва 20–30–х годов. Согласно фантастической интриге романа, Сатана пришел в Москву, чтобы совершить правосудие, вызволить Мастера, его шедевр и Маргариту. Он видит, что Москва превратилась в подобие Великого бала: ее населяют предатели, доносчики, подхалимы, взяточники, валютчики. Булгаков представлял их как в виде отдельных персонажей, так и в виде служащих учреждений: МАССОЛИТа, Театра Варьете и Зрелищной комиссии. Каждый человек имеет пороки, которые Воланд разоблачает. Все чего–то бояться, все или нечестны и нечисты в помыслах, или запуганы. Также можно заметить, что в основном механизмом концептуализации страха становится метафорический перенос со значением одушевления: *«И стаканчик подмигнул, блеснул в лунном свете, и помог этот стаканчик»*; *«Тут в комнату ворвался ветер, так что пламя свечей в канделябрах легло, тяжелая занавеска на окне отодвинулась, распахнулось окно, и в далекой высоте открылась полная, но не утренняя, а полночная луна. От подоконника на пол лег зеленоватый платок ночного света, и в нем появился ночной гость»*; *«Маргарита повесила трубку, и тут в соседней комнате что–то деревянно заковыляло и стало биться в дверь. Маргарита распахнула её, и половая щётка, щетиной вверх, танцуя влетела в спальню»*².

Также процесс концептуализации направлен на выделение оценочных характеристик персонажей, переживающих страхи. Например, для Берлиоза важно положение в обществе, он делает все, чтобы показать свое подчинение власти, партийные указания для него превыше всего. Берлиоз, который был непосредственным представителем МАССОЛИТа, живет так, как это было необходимо власти. Он не руководствуется своими взглядами и убеждениями, он говорит то, что было принято в обществе того времени и не верит в Бога *«Да, мы не верим в бога, – чуть улыбнувшись испугу интуриста, ответил Берлиоз, – но об этом можно говорить совершенно свободно»*. Мастер же страшится собственного безумия. Сжигая рукопись, он пытается уйти от темных сил, которые вторглись в его душу вместе с романом о Понтии Пилате и, с точки зрения научной психиатрии, стали источником его болезни *«Я лег заболевающим, а проснулся*

² Здесь и далее цитаты приводятся по источнику: Булгаков, М. А. Записки покойника / М. А. Булгаков. – Ташкент : Изд-во литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1990. – 656 с.

большим!». Необычайно деятелен, деловит и осторожен герой Босого, он живёт взяточничеством и не считает зазорным такой вид дохода, ведь коллеги поступают также. Никанор Иванович не отличается высокими моральными принципами, он «такой же, как все», не лучше и не хуже других. Единственный страх, что его раскроют и накажут *«Господь меня наказует за скверну мою, брал! Брал, но брал нашими советскими! Прописывал за деньги, не спорю, бывало. Хорош и наш секретарь Пролежнев, тоже хорош! Прямо скажем, все воры в домоуправлении. Но валюты я не брал!»*.

Концептуализация представлений о страхе характерна и для художественного пространства Ершалаима, для жителей которого немаловажными являются материальные ценности. Иуда из города Кириафа не гнушается подставить философа–бродягу Иешуа Га–Ноцри, желая получить деньги. Автор романа показывает, что каждый человек отвечает только за самого себя, волнуется лишь о собственном благополучии, не обращая внимание на окружающих людей. Продуктивным приемом языковой концептуализации страха в границах этого пространства является метафора со значением одушевленности, актуализирующая представление о приобретении предметами неживой природы черт живой и присвоение неодушевленным предметам черт человека *«Пламя ударило кверху и побежало вдоль прилавка, пожирая красивые бумажные ленты на корзинах с фруктами»*; *«И на всем трудном пути невыразимо почему–то мучил вездесущий оркестр»*; *«Липы и акации разрисовали землю сложным узором пятен»*. Здесь также фигурируют особый страх персонажей: например, Понтии Пилат боится разгневать императора, поэтому неповиновение угрожает не только его карьере, но и жизни. Внутренняя несвобода и слабование прокуратора, его безропотность перед лицом могущественной диктатуры становятся причиной гибели невинного человека. Трусость – вот главная беда прокуратора *«...трусость, несомненно, один из самых страшных пороков... Нет, философ, я тебе возражаю: это самый страшный порок...»*. Иешуа. Единственный страх – это потерять веру в людей. Он верит, что каждый человек добрый. Даже Понтии Пилат был для него очень хорошим человеком, только несчастливый *«Злых людей нет на свете, есть только люди несчастливые»*. Автор не просто так раскрывает данную проблему на примере прокуратора Иудеи Понтия Пилата и философа–бродяги Иешуа Га–Ноцри. Булгаков описывает мучения совести прокуратора, который из–за своей трусости и страха разрушить карьеру отдает приказ о казни Га–Ноцри, хотя осознает при этом его безвинность. Эти мысли преследуют Понтия Пилата даже во сне, где к нему является философ–бродяга со словами: *«Трусость, несомненно, один из самых страшных пороков»*. Трусость действительно не раз подводила людей в жизни. Она, затмевая рассудок, может управлять действиями человека, заставляя его совершать необдуманные поступки как по отношению к себе, так и по отношению к другим.

В своем сновидении Игемон всё же решается спасти философа, на что его подтолкнули угрызения совести и трезвый взгляд на ситуацию. Однако, проснувшись, он понимает, что казнь уже свершилась: *«Он открыл глаза, и первое, что вспомнил, это что казнь была»*. Через резкие действия, совершаемые героем, заметно его волнение: *«Первое, что сделал прокуратор, это привычным жестом вцепился в ошейник Банги»*. Душа героя наполнилась новым страхом — страхом ответственности за загубленную судьбу невинного человека, который сопровождался мученическими угрызениями совести. Оба эти примера, дополняя друг друга, дают понять, что трусость действительно является отрицательным качеством человека, которое очень часто ведёт к плачевным последствиям.

В границах третьего пространства – мистического мира Воланда и его свиты с особой силой представлены людские пороки. Интересны случаи метафорического переноса, когда живые существа получают не свойственные им черты других существ: животные приобретают человеческие характеристики, а людям могут быть приписаны черты и действия животных: *«Но кот отмочил штуку почище номера с чужими часами. Неожиданно поднявшись с дивана, он на задних лапах подошел к подзеркальному столику, передней лапой вытащил пробку из графина, налил воды в стакан, выпил её, водрузил пробку на место и гримировальной тряпкой вытер усы»; «И оба негодяя зашагали по асфальтовой дорожке под липами прямо к веранде не чужавшего беды ресторана».*

Цель дьявола – захватить душу человека, чтобы заманить в свои сети, максимально отдалить её от Бога, помешать спастись. Воланду противно всё то, что противоречит его цели. Поэтому его страхом является положительное проявление чувств у людей. Таких, как милосердие, любовь, доброта и просьбы о счастье – все они вызывают у него неприязнь *«Никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, и в особенности у тех, кто сильнее вас. Сами предложат и сами все дадут!»*. Однако, несмотря на это, однажды Воланд проявил нечто похожее на милосердие (история Фриды).

Мы видим, что одной из важнейших составляющих проблематики романа становится проблема преодоления страха. Не случайно устами своих героев, автор доносит до своего читателя закон: *«Не верь, не бойся, не проси!»*. Булгаков развивает мысль о том, что трусость является самым страшным пороком, который может не просто навредить другому человеку, а даже привести к смерти, обрекая виновного на вечные муки совести. Таким образом, выделение концептуальной структуры страха позволяет рассматривать способы его воплощения в разных художественных пространствах – реальном, историческом и фантастическом. Общность концептологического моделирования страха в этих пространствах проявляется в механизме метафоризации, при помощи которого страх получает свое конкретно–чувственное, образное воплощение.

Литература

1. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. – Москва : Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – 265 с.
3. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2000. – 30 с.
4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

ABOUT THE PECULIARITIES OF THE CONSTRUCTION OF THE PROCESS OF LEARNING THE GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CHINESE AUDIENCE

Сюй Мин

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика русского языка, эффективная стратегия обучения, коммуникативные практики.

Key words: Russian Russian as a foreign language, grammar of the Russian language, effective learning strategy, communicative practices.

Аннотация. В статье на основе сравнения элементов практики обучения китайскому языку и опыта обучения русскому языку как иностранному в Китае предложены три аспекта по разработке и реализации эффективной стратегии преподавания русского языка как иностранного, способствующих достижению результатов в обучении и формированию коммуникативных навыков в овладении иностранным языком.

Русский язык как иностранный – достаточно популярный выбор для китайских обучающихся. Вместе с тем в преподавании русского языка в китайских школах по-прежнему существуют проблемы «тяжелых знаний, легкого общения» и «китайской культурной афазии», а также большую роль в процесс обучения играет так называемая недостаточная культурная уверенность. Используемая российская модель преподавания в ряде школ является односторонней, философия преподавания основательна, а содержание учебных материалов невелико, как следствие, обучающиеся испытывают значительные трудности для выражения богатой коннотацией китайской культуры на русском языке. Таким образом, возникает необходимость интегрировать китайскую культуру в процесс преподавания русского языка как иностранного путем разработки концепции преподавания для развития способностей обучающихся к самостоятельному обучению, укрепления у них культурной уверенности в себе, выбора как традиционного, так и современного китайского культурного контента, развития способностей общаться и продвигать китайскую культуру.

В Китае преподавание китайского языка, как и преподавание русского языка в России, имеет целостную систему образования. На всех этапах обучения преследуются свои цели и задачи, но преподавание русского языка как иностранного сегодня не имеет относительно полной системы образования в Китае.

Знакомство с научной и методической литературой [1–5], а также с практикой обучения русскому языку как иностранному в Китае позволяет зафиксировать несколько аспектов по разработке эффективной стратегии преподавания русского языка как иностранного, учет которых в процессе обучения позволит достичь высоких ре-

зультатов в обучении и сформировать коммуникативные навыки владения иностранным языком. Описанные ниже аспекты опираются как на различия русского и китайского языков, так и на особенностях и общем в культурах русского и китайского народов.

Первым аспектом эффективной стратегии преподавания русского языка как иностранного для китайских обучающихся можно обозначить *создание модели эмоционального переживания*.

При обучении любому языку эмоциональное общение имеет большее значение, потому что язык является основой общения, позволяющей добиться эффективного переживания эмоций. Следовательно, для достижения эффективного преподавания русского языка в средней школе, прежде всего, для преподавания русского языка, необходимо установить определенный эмоциональный контакт со студентами, то есть организовать соответствующее эмоциональное общение. С помощью стратегий эмоционального обучения учащиеся могут развивать, корректировать и контролировать свои эмоции во время процесса обучения, что позволит преодолеть страх, беспокойство, напряжение и т.д. перед изучением русского языка. Именно благодаря эффективному формированию эмоций учащиеся могут лучше начать изучать русский язык. В то же время, согласно наблюдениям за эмоциями, они будут склонны к повышенному контролю, что может подавлять познание, распознавание, мышление, понимание, память и другие функции обучающихся, не способствуя изучению русского языка, снизит эффект обучения, не будет способствовать хорошему развитию у учащихся навыков обучения. В данной связи следование стратегиям эмоционального обучения, появляется возможность всесторонне анализировать конкретную ситуацию, эмоциональное состояние в процессе изучения русского языка и все возникающие проблемы, а затем формулировать соответствующие эмоциональные стратегии для регулярного укрепления уверенности обучающихся в процессе обучения. Таким образом, при изучении русского языка, когда эмоциональный опыт учащихся еще не закреплен или есть определенная степень беспокойства, сложно повлиять на состояние не только отдельного обучающегося, но и класса в целом, легко потерять направленность обучения во время процесса обучения. В результате степень любви к изучению русского языка и заинтересованности в результатах обучения может постепенно снижаться, возникнет сильное сопротивление, скука, которые не способствуют преподаванию русского языка. В то же время – это может повлиять на статус обучения, оставляя обучающихся в пассивном состоянии при изучении языка, не способствуя активному обучению и получению соответствующего эмоционального опыта. Поэтому в преподавании русского языка, чтобы добиться эффективного преподавания русского языка, учителя должны сначала создать соответствующие эмоциональные переживания, основанные на характеристиках учащихся и других факторах, для получения хорошего эмоционального опыта или эмоционального общения в конкретном обучении. В то же время в процессе обучения учителя также должны обращать внимание на эмоциональные изменения учащихся, чтобы они могли выражать свои эмоции в нужное время, не подавлять эмоции учащихся, а усиливать соответствующее эмоциональное состояние учащихся и т.д.

Вторым аспектом рассматриваемой стратегии выступает *реализация коммуникативной функции, соответствующей изучаемого языка*.

Итогом изучения русского языка должно стать проявление качественной коммуникации на изучаемом языке. В силу этого в конкретном учебном процессе с целью достижения эффективности преподавания русского языка учителя должны уделять

внимание развитию навыков языковой коммуникации у учащихся, чтобы соответствовать требованиям к обучению.

В системе обучения русскому языку (как и любому другому) функция языковой коммуникации относится к ведущим, к эффективным стратегиям обучения, принятым для расширения возможностей общения, а также для поддержания общения и улучшения практических результатов. Поэтому для конкретного преподавания русского языка мы предложим использовать создание соответствующей языковой среды или использовать мультимедиа и другие учебные пособия для ее имитации, чтобы обучающиеся могли постоянно совершенствовать навыки языкового общения, проявляя инициативу в практике разговорного русского языка, постепенно достигая желаемого языкового уровня во владении коммуникативными навыками. Поэтому в рамках стандартного преподавания русского языка учителя должны активно направлять и использовать больше разговорной русской речи, постоянно повышая уровень знаний учащихся и частоту использования изучаемого языка, что будет способствовать формированию устойчивых коммуникативных навыков.

Третьим аспектом рассматриваемой стратегии выступает укрепление памяти и познаний в области изучаемого языка.

В процессе преподавания языка необходимо эффективно укреплять и развивать когнитивные способности и память учащихся, чтобы добиться реализации эффективности стратегий обучения. Поэтому, принимая во внимание познавательные способности студентов, в первую очередь, необходимо создать для обучающихся условия для понимания русского языка во всех аспектах, начиная с сути или направления обучения, чтобы обучающиеся могли понять цель и важность изучения русского языка, освоить соответствующий план обучения и достичь его цель. В таких условиях они отслеживают собственный прогресс, анализируют свои достижения, видят цели обучения, способны прорабатывать личные стратегии и т.д. Акцент на когнитивных способностях учащихся, использование технологий и методик их развития и формирования, всестороннее понимание процесса изучения русского языка также может позволить учащимся лучше понять как изучать русский язык, какие технологии присвоения знаний при изучении языка наиболее эффективно с учетом личных особенностей обучающихся, что позволит им научиться запоминать содержание, формировать и присваивать новые знания, соответствующее русскому языку и культуре изучаемого языка, включая слова, грамматику, культурные истории, и т.д.

Используя эффективные методы запоминания, таких как память действий, память карт и так далее, позволят выявить учебные привычки и соответствующие особенности обучения и т.д. Посредством комплексного проектирования и эффективного обучения можно сделать изучение русского языка учащимися более эффективным, постоянно накапливать знания, достигать систематического закрепления знаний, а также присвоения грамматических норм русского языка, которые для обучающимися являются, пожалуй, самыми сложными разделами в обучении. Опора на технологии и методики развития когнитивных способностей позволяют наиболее эффективно освоить грамматику и достичь поставленной цели в изучении иностранного языка.

Таким образом, можно утверждать, что в процессе преподавания русского языка учащимся средней школы необходимо вдумчиво отбирать конкретные методы преподавания, что позволит получить непрерывное накопление языкового опыта, а учителю – разработать эффективные практические формы и приемы, а также стратегии обучения. Однако при преподавании русского языка в средней школе необходимо осуществ-

лять преподавательскую деятельность в соответствии с фактическим положением учащихся, уважать и поддерживать их интерес к обучению, находить эффективные стратегии преподавания для постоянного повышения качества обучения.

В качестве примера обратимся к ученику «Путешествии по России – 4». В указанном учебнике есть тексты, которые знакомят с государственным устройством России, историей, населением, языком, реками, озерами и океанами страны изучаемого языка. В процессе обучения преподаватели могут помочь своим ученикам не только познакомиться с этой информацией о России, но и найти сопоставимые факты о Китае. Также сделать изучение текста более интересным можно с помощью использования сравнительных методов, включения мультимедиа и т.д.

Другим примером может служить изучение алфавита. Исторически сложилось, что в Китае английский язык наиболее распространен и дети сталкиваются с буквами английского языка с детства. Именно поэтому в процессе изучения алфавита русский алфавит видится визуально похожим на английский, поэтому возникают сложности в освоении русского алфавита из-за того, что внешне схожие по написанию буквы звучат по-разному. Это относится, например, к букве «Р». Также сложности вызывает присвоение форм произношения букв «Р» и «Л» в силу звукообразовательной специфики китайского языка.

В собственной преподавательской практике я опираюсь на метод обнаружения разницы между произношением и слухом в соответствии с русскими нормами произношения.

Аргументированно полагаем, что обучение языковым навыкам и культурное воспитание неразделимы. Учителя должны интегрировать культурные знания в языковое образование и совершенствовать языковые навыки, одновременно развивая культурные качества учащихся. Эти два понятия дополняют друг друга и незаменимы. Необходимо изменить традиционную концепцию преподавания русского языка и создать научную, новую и современную концепцию преподавания.

Традиционная культура Китая имеет давнюю историю, и развитие современного Китая стало заметным достижением во всём мире. «Старейшина, стремящийся к древнему дереву, должна сохранять свою сущность», – сказал он. В обучении иностранным языкам учитель должен уделять внимание не только преподаванию основ языка и привитию технических навыков, но и формированию у учащихся навыков межкультурной коммуникации, не следует в одностороннем порядке вводить чужую культуру, лучший вариант для качественного обучения – это соединение культур, традиций.

Литература

1. 刘昱洁, 于建坤. 浅谈俄语教学中的素质教育[J]. 黑龙江教育学院学报, 2002 (01): 130–131.
2. 刘桂秋. 有效教学概念新探 – 综合有效教学观之下的有效教学[J]. 课程. 教材. 教法, 2008(09):11-15+44. DOI:10.19877/j.cnki.kcjcf.2008.09.003 .
3. 李慧超. 中国文化俄语表达的教学意义和教学方法探究[J]. 现代交际, 2021 (24): 45–47.
4. 冯雅菲. 黑龙江省中学俄语开设现状及可行性解决策略研究[J]. 黑龙江教师发展学院学报, 2022, 41(03):73-75.
5. 李慧超. 中国文化俄语表达的教学意义和教学方法探究[J]. 现代交际, 2021 (24): 45–47.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В 6-Х КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ТОЛСТЫЙ И ТОНКИЙ»)**

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF METAPHORICAL MODELING IN THE RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS IN THE 6TH CLASSES OF THE SECONDARY EDUCATIONAL
SCHOOL (BY THE MATERIAL OF A.P. CHEKHOV'S STORY "THAT AND THIN")

А. Е. Ткаченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: текстовая компетенция, метафора, метафорическое моделирование, отсылочный образ, результирующий образ.

Key words: textual competence, metaphor, metaphorical modeling, reference image, resulting image.

Аннотация: в данной статье рассматриваются педагогические возможности использования метафоры при обучении русскому языку не только как средства выразительности, но и как кода культуры. На материале анализа рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий» продемонстрирована текстообразующая функция метафорического моделирования.

Актуальность обращения к теме метафорического моделирования в лингводидактическом аспекте обуславливается социально-образовательной ситуацией, в которой находится педагогическое сообщество, а также реорганизацией системы образования в формате требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1]. Педагогу необходимо планировать свою деятельность так, чтобы ее содержание способствовало развитию различных универсальных учебных действий (УУД): познавательных, коммуникативных, регулятивных, которые способствуют достижению личностных результатов.

Современная система образования характеризуется направленностью обучения на становление личности, на развитие ее индивидуальных способностей, раскрытие творческого потенциала обучающихся. Ориентация на личность ученика проявляется в антропоцентрическом или личностно-деятельностном подходе, принятом в современном образовании, в частности, в лингводидактике.

Одной из базовых компетенций, позволяющей оптимально осуществлять учебную деятельность, является текстовая, представляющая собой «знание правил, умение осуществлять действия, реализующиеся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [2]. Развитие текстовой и коммуникативной компетенций, на наш взгляд, невозможно без умения работать с информацией, понимать ее и создавать связные высказывания – тексты.

Одним из важнейших механизмов, влияющих на формирование понимания текстов, является метафоризация. Опора на метафорическую модель текстопорождения при работе с исходным текстом – лингводидактическим материалом – способствует формированию умения создавать собственный текст, содержащий метафорический смыслообраз.

В современной лингвистике обнаруживается вариативность истолкования понятия «метафора» в рамках разных лингвистических направлений. В лингвостилистике метафора рассматривается как *троп*, «средство выразительности, основанное на переносе значения и, в результате, совмещении смыслов в одной и той же форме» [3]. В семиологии метафора интерпретируется как «тип регулярной многозначности, слово, имеющее специфичный тип производного, вторичного значения, формируемого в результате своеобразного способа перестройки компонентов семантики исходного номинативного значения» [4]. В рамках лингвокогнитивного подхода метафора рассматривается как «важнейший способ когнитивного моделирования действительности, способ непрямого отражения мира в сознании, репрезентированный в языке в системах образных номинаций» [Там же]. В настоящей работе мы будем придерживаться последней трактовки. Кроме того, в лингводидактике метафора рассматривается не как средство украшения речи, а как универсалия языка и мышления, интенсифицирующая речевое развитие личности [2].

При метафорическом моделировании необходимо учитывать двуплановую структуру метафоры: *отсылочный образ*, имеющий прямое номинативное значение и являющийся источником метафорического образа, и *результатирующий образ*, воплощающий собственно метафорическое значение. Также значимым элементом семантической структуры метафорической номинации в процессе лингвокогнитивного моделирования является аспект соотношения исходного и результирующего значений.

В рамках целостного текста метафорическое моделирование выступает как текстовое моделирование, так как созданные и отраженные в тексте метафорические образы организуют его структуру, создают семантическую и образную связность, позволяют понять текст с разных точек зрения, учитывая двуплановость метафоры – с точки зрения отсылочного образа (источника метафорического образа) и с точки зрения результирующего образа (метафорического переноса).

Говоря о лингводидактическом потенциале метафорического моделирования, стоит отметить, что в школьных учебниках по русскому языку за 6 класс [5, 6] понятие метафора характеризуется как троп, средство выразительности. По нашему мнению, при обучении русскому языку стоит использовать метафору не только как средство выразительности, но и как код культуры, лингвокогнитивный механизм интерпретации, поскольку, беря во внимание этот потенциал метафоры, можно влиять на развитие творческих способностей обучающихся, образного мышления.

В качестве анализируемого текста нами был взят рассказ А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Для понимания механизма метафоризации, а также для более глубокого понимания самого текста и скрытого смысла, заложенного автором, учащимся может быть предложено условное дробление текста на детали и ситуации. Каждая дробная единица должна быть прокомментирована цитатами из текста. Для наглядности результаты анализа представлены в таблице ниже.

Деталь / ситуация	Характеристики	
	Толстый	Тонкий
Ситуация встречи, визуальная информация	Пообедал на вокзале, «губы, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни».	Вышел из вагона, <i>навьючен</i> чемоданами, узлами и картонками <i>Вьючные животные</i> – лошадь, осел, мул и т.д. Служат для транспортировки груза, закрепленного на спине. Зачастую объем транспортируемого превышает комплектацию самого животного, визуально животное выглядит маленьким и ничтожным.
Запах	Херес, флер–д`оранж	Ветчина, кофейная гуща
Эмоциональный фон 1 (герои не знают социального статуса друг друга)	Оба были приятно ошеломлены	
	Условный статус – равный («встретились два товарища»).	
Тактильные проявления 1	«Троекратно облобызались».	
Речевая стратегия 1	Стратегия кооперативности, диалог, общение на равных (обращаются друг к другу на «ты»). Стратегия положительной самопрезентации.	
Семья (спутники)		Жена – худенькая женщина с длинным подбородком Сын – высокий гимназист с прищуренным глазом
Школьные прозвища (аллюзивные имена)	Герострат («казенную книжку папироской прожег») – некая небрежность, самодостаточность.	Эфиальт («ябедничать любил») – склонность к подхалимству, мелочность.
Статус (звание)	«До тайного дослужился... Две звезды имею». Тайный советник – 3 класс из 14 («Табель о рангах»), т.е. занимал высший пост.	«Служу <...> коллежским асессором и Станислава имею». Коллежский асессор – 8 класс из 14, занимал низкую должность.
Эмоциональный фон 2 (герои узнают социальный статус друг друга)	Никак не проявляется	«Побледнел», «окаменел»; «лицо искривилось во все стороны широчайшей улыбкой», «от лица и глаз посыпались искры».
Реакция спутников		«Длинный подбородок жены стал еще длиннее», «Нафанаил вытянулся во фронт и застегнул все пуговицы своего мундира...»
Тактильные проявления 2	Подал на прощание руку	«Пожал три пальца, поклонился всем туловищем» – социальное неравноправие
Речевая стратегия 2	Стратегия кооперативности («К чему тут чинопочитание?»)	Стратегия вежливости («Ваше превосходительство», обращение на «вы»)
Общее впечатление	«Тайного советника стошнило».	На лице «благоговение», «сладость», «почтительная кислота».

Деталь / ситуация	Характеристики	
	Толстый	Тонкий
	Отвернулся от тонкого, стал инициатором прощания	«Все трое были приятно ошеломлены».

Мы видим, что из прямого номинативного значения комплекции героев – *толстый, тонкий*, возникает метафорическое значение – проекция визуального образа на мироощущение героев, их социальный статус и положение в обществе. Таким образом, весь текст рассказа строится вокруг метафорических моделей «толстый человек» и «тонкий человек». В этом мы видим текстообразующую функцию метафоры.

Использование метафорического текста как материала обучения на уроках русского языка позволит сохранить и развить творческие способности ученика. Работая с метафорическими текстами, обучающиеся приобретают навыки образного и ассоциативного мышления, умения выходить за рамки текста, создавать собственные образы, метафоры, тексты.

Таким образом, метафора обладает большим познавательным потенциалом, и для его реализации учитель может предлагать упражнения по работе с текстом на создание собственных образов, метафор, связанных текстов, работать с языком как творческим материалом, тем самым способствуя развитию связной и свободной речи, владению словом.

Литература

36. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 26.04.2022).
37. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ : монография / О. Е. Грибова. – Москва : АПКППРО, 2009. – 120 с.
38. Матвеева, Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. Москва : Флинта : Наука, 2003. – 432 с.
39. Резанова, З. И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения / З. И. Резанова // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2010. – № 1 (9). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-fragment-russkoy-yazykovoy-kartiny-mira-idei-metody-resheniya> (дата обращения : 25.04.2022).
40. Русский язык. 6 кл. : учеб. для общеобразоват. организаций в 2 ч. Ч. 1 / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровская, А. Г. Нарушевич. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 159 с.
41. Русский язык. 6 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2013. – 335 с.
42. Чехов, А. П. Толстый и тонкий / А. П. Чехов / Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. – Том 3. – Москва : Наука, 1983.

**МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «SELFMADE MAN:
ПУТЬ К УСПЕХУ, ИЛИ МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ»**

**METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZING THE WORK OF A TEACHER IN THE
PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN
INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT «SELF-MADE MAN: THE PATH TO SUCCESS,
OR A MODEL OF SELF-REALIZATION OF THE INDIVIDUAL»**

К. М. Уланова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: индивидуальный образовательный проект, формы и приёмы педагогического сопровождения, позиция учителя, универсальные учебные действия.

Key words: individual educational project, forms and methods of pedagogical support, the position of teacher, universal educational actions.

Аннотация. Речь идёт о формах и приёмах методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта, позволяющих влиять на формирование у обучающихся разных видов универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Актуальность исследования обусловлена внешними и внутренними факторами. Внешние факторы связаны с реорганизацией системы образования, направленной на достижение результата-полифонии в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1]. Эта позиция означает достижение личностных результатов в развитии обучающихся за счёт формирования адекватных этой установке предметных и метапредметных результатов. ФГОС ориентирует педагогов на то, что решение обозначенной задачи происходит за счёт формирования у них универсально-учебных действий (УУД) обучающихся.

Внутренние факторы связаны с дефицитом профессиональных компетенций учителя, который осваивает новые формы работы в инновационном пространстве, так как ФГОС находится в стадии экспериментального внедрения в современной школе. Следовательно, необходима работа по формированию ресурса методов и приёмов, эффективных для работы в образовательном пространстве с целью формирования и развития УУД. Этот вопрос особенно актуален, когда речь идёт о такой форме деятельности, как индивидуально-образовательный проект (ИОП).

Цель исследования: определить педагогические возможности использования ресурса методов и приёмов работы учителя в процессе методико-педагогического сопровождения (МПС) им ИОП обучающихся.

Достижение заданной цели возможно при условии решения следующих **задач:**

1. Охарактеризовать концептуальные основы использования форм и приёмов совместной деятельности, необходимых для создания модели проекта.

2. Оформить модель проекта «Селфмейдмен: путь к успеху или модель самореализации личности».

3. Апробировать модель в учебной практике в форме классного часа.

4. Провести внутреннюю и внешнюю экспертизу проекта.

Гипотеза: использование ресурса методов и приёмов можем быть успешным, если педагог

– ориентируется на антропологический подход;

– создает информационную базу для формирования у обучающихся положительной мотивации участия в проекте;

– формирует у них представления о характере, структуре этой формы деятельности;

– использует в процессе МПС формы и приёмы деятельности, адекватные целям и задачам каждого этапа деятельности;

– видит успешность участия в проекте в развитии у обучающихся УУД различного содержания (познавательных, коммуникативных, регулятивных) и достижения ими личностных результатов.

Теоретико-методологическая база.

1. Положения об антропологическом подходе, рассматривающие человека в качестве субъекта собственного образования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

2. Концепция педагогики Совместной деятельности (Г. Н. Прокументова).

3. Концепция образовательного проектирования (И. Ю. Малкова).

В ходе работы нами были использованы следующие **методы исследования:**

– теоретические: анализ литературных и интернет-источников; социологическое исследование;

– эмпирические: фотографирование, включенный эксперимент.

Теоретическая база.

Концептуальную основу исследования представляют положения педагогики Совместной деятельности (СД), согласно которым возможно на основе связей, возникающих в образовательном процессе, выделить три типа взаимодействия педагога и обучающихся: авторитарный, лидерский и партнёрский. Каждому из них соответствует своя форма организации СД: урок-задание, урок-проблематизация и урок-диалог, в рамках которых формируются различные позиции учителя.

Авторитарная модель реализует нормативные связи участников СД, в которых педагог является руководителем, а ребёнок – подчинённым; определяющим в этой ситуации понятие нормы.

Лидерская модель ориентирована на формирование способов деятельности: педагогу необходимо использовать личностный потенциал своего ресурса для развития определённых способов деятельности обучающихся.

Партнёрская модель строится на смысловых связях участников СД, когда педагог находится в позиции организатора смыслодеятельности обучающихся. При этом он по-прежнему занимает амбивалентную позицию, оставаясь организатором проекта и выполняя при этом функции партнёра [2].

Описание работы в проекте.

1 этап: работа с замыслом. *Цель:* сформировать тему, идею проекта, представить итоговый продукт.

Содержание деятельности: создание представлений об информационной среде, которая должна стать культурологическим контекстом проекта, формирование положительной мотивации у проектировщиков как базы для самоопределения. Оформление проектных заданий (списка литературы, интернет-ресурсов) для работы в рамках следующего этапа.

Формы и приёмы работы. Педагог работает как лидер, привлекая обучающихся к тем или иным информационным контекстам (психологическим, социальным, философским), создавая основу для возникновения познавательного интереса и функционального самоопределения в проекте. После возникновения этих прецедентов он определяет содержание и направленность работы.

Результаты: развитие познавательных и коммуникативных УУД десятиклассников.

2 этап: теоретический. *Цель:* создать информационно-контекстную базу проекта, определить предметное содержание каждой функциональной позиции участников.

Содержание деятельности: учитель обобщает информацию по теме проекта: слушает сообщения, выделяет главное, формирует вместе с обучающимися контент проекта. В нашем случае речь шла о таких теоретических текстах, как работы психолога Э. Бёрна «Игры, в которые играют люди» и «Люди, которые играют в игры», философа М. Мид «Культура и мир детства». Знакомство с ними позволило на этом этапе деятельности определиться с выбором личности, о которой должна идти речь в проекте. Ею стал Стив Джобс, создатель системы Apple и современных гаджетов.

Формы и приёмы работы: педагог по-прежнему пребывает в лидерской форме деятельности, используя при этом элементы авторитарного взаимодействия (алгоритмы работы с научными текстами, задания, связанные с освоением биографии, личности Стива Джобса).

В *результате* деятельности происходит развитие познавательных и коммуникативных УУД обучающихся.

3 этап: моделирование. *Цель:* создание продукта проекта: презентации, посвященной личности Стива Джобса («Селфмейдмен: путь к успеху»).

Содержание деятельности: педагог обучает десятиклассников концептуализации материала в рамках мультимедийной презентации (формирование заголовка слайда, базового тезиса, анимационного фона). На этом же этапе учитель помогает усвоить приёмы озвучания презентации правилам ответа на вопросы комиссии.

Формы и приёмы работы: лидерство с элементами авторитаризма и партнёрства.

Результаты: развитие познавательных коммуникативных УУД.

4 этап: апробация и экспертиза проекта: классный час в 8 классе «Селфмейдмен: путь к успеху». *Цель:* проявление различных результатов работы в проекте.

Содержание деятельности: учитель создаёт условия для успешной апробации: проверяет домашние задания, технику, содержание анкеты для организации рефлексии.

Формы и приёмы работы: педагог в этой ситуации работает в партнёрском взаимодействии, выступая в качестве фасилитатора обучающихся. Презентация проекта прошла успешно, об этом свидетельствовали ответы восьмиклассников на вопросы рефлексивного листа. Учащиеся были заинтересованы личностью Стива Джобса, его ролью в развитии информационных технологий, задавались вопросы о других деятелях, связанных с этой сферой: Марке Цукерберге, Илоне Маске. В ходе апробации на городской конференции «Наши духовные ценности» десятиклассники, авторы проекта, отвечая на вопросы комиссии, отметили, что в процессе деятельности они получили новые знания, приобрели компетенции работы в рамках мультимедийной презентации.

Результаты: в процессе апробации и экспертизы проекта происходило развитие всех групп УУД и достижение обучающимися определённых личностных результатов.

Выводы:

1. В ходе работы подтвердилась гипотеза исследования, построенного на принципах и положениях антропологического подхода.

2. Педагогическая эффективность работы учителя обеспечивалась использованием форм и приёмов СД, адекватных целям и задачам определённого этапа проекта. При этом на первых двух этапах преобладающей оказалась лидерская форма СД, в которую включались элементы авторитаризма. Затем доминировал партнёрский тип СД, в рамках которого педагог ориентировал десятиклассников на успешную апробацию проекта.

3. Результативность деятельности обнаруживалась на всех этапах в способности созданных методических сюжетов влиять на развитии УУД обучающихся и формирование у них определённых личностных результатов.

Литература

43. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения : 24.04.2022).

44. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г. Н. Прокументова / Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1997. – Кн. 1. – 110 с.

ПОЛИДИСКУРСИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО)

POLY-DISCURSIVE LANGUAGE PERSONALITY: TO STATEMENT OF THE PROBLEM
(BY THE MATERIAL OF V. MAYAKOVSKY'S CREATIVITY)

А. А. Халатян

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор А. В. Курьянович

Ключевые слова: дискурс, языковая личность, полидискурсивная языковая личность, дискурс В. В. Маяковского.

Key words: discourse, linguistic personality, polydiscursive linguistic personality, discourse V. V. Mayakovsky.

Аннотация. Рассматривается языковая личность полидискурсивного типа, реализующая комплекс своих категориальных и функциональных свойств в рамках творческого дискурса, интегрирующая поддискурсы разных типов. Последние манифестируются текстами, оформляемыми различными жанрами. В качестве примера анализируется языковая личность В. В. Маяковского.

В современной антропоориентированной лингвистике одной из краеугольных теорий выступает учение о языковой личности, поскольку это дает возможность исследовать язык в совокупности взаимосвязанных аспектов: коммуникативно-деятельностном, функционально-прагматическом, когнитивно-дискурсивном, лингвокультурологическом.

Ю. Н. Караулов дает следующее определение языковой личности: «Языковая личность: ниша в предмете (лингвистики); субъект (осмысливший мир и отразивший его в своей речи); индивид; автор текста; носитель языка; информант; активный информант; пассивный информант; говорящий; речевой портрет» [1, с. 63–65].

В. В. Красных утверждает, что языковая личность – это «личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений» [2, с. 51].

К. Ф. Седов дает определение языковой личности, в котором расширяет представление о данном феномене и видит в языковой личности «человека в его способности совершать речевые поступки» [3, с. 13].

В. И. Карасик полагает, что «языковая личность представляет собой срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением — осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, с другой стороны» [4, с. 84].

В. И. Карасик разработал типологию языковых личностей, в которой предусмотрел выделение языковых личностей с двух позиций:

1) центра и периферии – типы носителей базовой и маргинальной культур (оппозиция «свой» – «чужой»).

2) психолингвистики и социокультурной лингвистики – типы языковой личности по статусным признакам (пол, возраст, образование, профессия и т. д.).

Языковая личность проявляет себя в дискурсивных действиях, т. е. коммуникативно-речевых поступках, смысл которых актуализируется в определенных экстралингвистических обстоятельствах. В дискурсе она выявляет свои гендерные, возрастные, этнические, профессиональные признаки. В связи с этим имеет смысл говорить о таком варианте существования языковой личности, как дискурсивная личность.

В науке до сих пор отсутствует единая трактовка «дискурса» (Т. Ван Дейка, М. В. Йоргенсена, В. И. Карасика, М. Л. Макарова, М. Пешё, Л. Филлипса, Н. Фэрклоу, М. Фуко, Е. И. Шейгал и др.). Е. С. Кубрякова отмечает, что «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [5, с. 164]. Таким образом, дискурс – это текст, погружённый в ситуацию реального общения.

Термин «образ автора» в лингвистику вводит В. В. Виноградов, он считает, что это «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [6, с. 118].

Дискурсивная личность – это коммуникативная (интерактивная) личность, обладающая «коммуникативным паспортом» как совокупностью индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации [7, с. 59].

Дискурсивная личность представляет собой языковую личность, порождающую определенный дискурс в виде непрерывно возобновляемого или законченного, фрагментарного или цельного, устного или письменного сообщения. Эта личность действует в сфере производства сообщений и несет ответственность за их содержание.

Соотнося понятия «языковая личность» и «дискурс» лингвисты используют такое понятие как «полидискурсивная языковая личность», исходя из формы слова, можно говорить о множественности дискурсов в неких рамках – пространственных, количественных, временных. Полидискурсивной считается языковая личность, которая преднамеренно регулярно принимает участие в создании дискурсов разных типов и эксплицирует в разных дискурсах определенные тенденции своего коммуникативно-речевого поведения.

Полидискурсивная языковая личность, являющаяся объектом настоящего исследования – В. В. Маяковский. Языковая личность автора исследуется путем анализа его произведений, в частности текстов разных жанров: писем, дневников, художественных текстов. Выбор конкретной языковой личности для исследования обуславливается ее значимостью и масштабностью, а также многогранностью проявлений индивидуальной речевой манеры и наличием устойчивых векторов в экспликации черт идиостиля и идиолексикона.

Анализ текстов В. В. Маяковского позволяет утверждать, что языковая личность Маяковского полидискурсивна.

В типология дискурсивных возможностей художественных текстов В. Маяковского можно выделить моменты «чистой» поэзии, поэзии агитационной и комбинированные жанры поэзии, которые представляют собой своеобразное опытное поле, позволяющее верифицировать наблюдения над процессом изучения функционирования

текстов автора. Маяковский был последовательным сторонником «тенденции» в литературе, рассматривая ее, как средство воздействия на массы, стремился преодолеть разрыв между литературным и бытовым языком. Именно поэтому Маяковский работает в столь различных жанрах, используя формы стихотворения, поэмы, плаката, лозунга, рекламы, афиши, агитки. Важным выступает категория адресата, эффективность воздействия во многом определяется наличием единого кода. В роли такового используются источники народной речевой стихии, «корявый говор» современной улицы, создаваемые из микроэлементов языка. Новизна образной системы Маяковского – в гибкости и ударной силе слова, широчайшем диапазоне ассоциаций, в близости к городской атрибутике, в соединении фантастики и быта, материй и абстракций. Маяковский всегда прямо заявлял о «социальном заказе», «целевой установке», «мандате долга».

В творчестве В. Маяковского преобладает поэтический дискурс – это феномен особого порядка, обладающий собственной системой «шифров». Процесс дешифровки поэтического текста усложняется отношениями: автор – текст – читатель. В поэтическом дискурсе отношение автор – читатель опосредовано эстетикой поэтического произведения. В. И. Карасик определяет поэтический дискурс как образец личностно – ориентированного дискурса, где участники общения стремятся раскрыть свой внутренний мир адресанта и понять адресата как личность во всём многообразии личностных характеристик [4, с. 68]. Поэтический дискурс В. Маяковского составляют лирический произведения (баллада, поэмы, элегия). Также дискурсивное поле В. Маяковского представляет прозаический дискурс – в основном – реклама, плакаты, лозунги и драматический дискурс – сатирические, социально-бытовые пьесы.

Система лингвистических характеристик, выдающая авторский способ языкового выражения складывается в индивидуальный авторский стиль – идиостиль писателя. Говоря о поэтических приемах В. Маяковского М. Гаспаров указывает на «эволюцию идиостиля Маяковского от сложности к простоте». Вот что говорит Гаспаров о различии между ранним и поздним Маяковским: «Может быть, можно сказать: это – та же разница между художественным миром субъективным, творимым, структурно организуемым по сквозному принципу внутреннего сходства (у раннего Маяковского), и художественным миром объективным, устоявшимся, с закрепившимися приметам внешней смежности (у позднего)» [8, с. 125].

Так языковую личность Маяковского можно рассматривать как субъекта военного дискурса. В качестве примера рассмотрим поэтический дискурс В. Маяковского. Стихотворения «Война объявлена» (20 июля 1914 г.), Мысли в призыв» (1914 г.), «Я и Наполеон» (1915), «Военно-морская любовь» (1915) и др.

Так в стихотворении «Война объявлена» как основной лейтмотив проходит образа «крови»: «багровой крови пролилась струя», «Морду в кровь разбила кофейня», «а с запада падает красный снег», «багровой крови лилась и лилась струя» [9, с. 69]. В стихотворении «Я и Наполеон» городской пейзаж меняется в ожидании военных действий: «простоволосая церковка бульварному изголовью припала», «цветники истекают кровью», «оранжереи в цветочном магазине Ноева покрылись смертельно-бледным газом» [9, с. 79].

А. И. Иванов исследует дореволюционную массовую литературу В. Маяковского с позиции литературоведа: «Военный лубок Маяковского интересен единством социального, «прикладного», обусловленного войной с собственно поэтическим, поисковым, новаторским, с последующим его творчеством» [10, с. 150].

Рассматривая прозаический дискурс В. Маяковского можно говорить и о рекламном творчестве В. В. Маяковского: «Реклама – это имя вещи. Как хороший художник

создает себе имя, так создает себе имя и вещь. Увидев на обложке журнала «знаменитое» имя, останавливаются купить. Будь та же вещь без фамилии на обложке, сотни рассеянных просто прошли бы мимо» [9, с. 58]

На реализацию целей рекламной коммуникации в текстах Маяковского влияют способы продуцирования и публичной презентации текстов, которые включают такие семы как «крик», «зов», «шум», «грохот»: «Хорошо, / когда брошенный в зубы эшафоту, / **крикнуть** / «Пейте какао Ван Гутена!»; «На чешуе жестяной рыбы / прочёл я **зовы** новых губ» [9, с. 85].

Реклама у Маяковского носит агитационный характер, она призывает читателя к конкретным действиям: «Какая канцелярица – извещает, доводит до сведения, объявляет! / Кто ж на эти призывы пойдет?! / Надо звать, надо **рекламировать**, чтоб калек не немедленно исцелялись и бежали покупать, торговать, смотреть!» [9, с. 58].

Рекламный дискурс проявляется в творчестве В. В. Маяковского и в создании «Реклам-конструкторов»: А. Родченко и В. Маяковский создают первый плакат «новой конструкции» – рекламу общества «Добролет».

Маяковского можно рассматривать и как субъекта религиозного дискурса, в поэме «Облако в штанах»: «Всемогущий, ты выдумал пару рук, / сделал, / что у каждого есть голова, – / отчего ты не выдумал, / чтоб было без мук / целовать, целовать, целовать?!», «Я, /златоустейший,/чье каждое слово/душу новородит,/именинит тело, говорю вам: /мельчайшая пылинка живого / ценнее всего, что я сделаю и сделал!», «А я у вас — его предтеча; / я — где боль, везде; / на каждой капле слёзовой течи / распял себя на кресте» [9, с. 101].

В поэме «Человек», прослеживаются религиозные и богоборческие мотивы: «В небе моего Вифлеема / никаких не горело знаков / <...> Был абсолютно как все / – до тошноты одинаков – / день / моего сошествия к вам», «Есть ли, / чего б не мог я! / Хотите, / новое выдумать могу / животное?» [9, с. 125].

Полидискурсивное пространство языковой личности – совокупность различных дискурсов, выделяемых в рамках одной типологии (классификации) и продуцируемых одной языковой личностью, ограниченная вербальными когнитивными и коммуникативными рамками (языковое сознание и речевая деятельность).

Перспектива исследования – изучить коммуникативно-речевые проявления деятельности ЯЛ в разных дискурсах с точки зрения взаимообусловленности и взаимосвязанности.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов / Язык и личность : монография. – Москва : Инст-т рус. Яз. Им. В. В. Виноградова, 1989. – С. 3–10.
2. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекция / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2001. – 270 с.
3. Седов, К. Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности / К. Ф. Седов / Жанры речи : сборник статей. – Саратов : Колледж, 1999. – Вып. 2. – С. 13–26.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 320 с.
5. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова / Язык и наука конца XX века. – Москва : Российский гуманитарный ун-т, 1995. – 164 с.
6. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 1971. – 130 с.

7. Стернин, И. А. Экспериментальное изучение категории русский коммуникативный идеал / И. А. Стернин // Мир русского слова. – 2003. – № 2. – С. 53–55.
8. Гаспаров, М. Л. Владимир Маяковский : очерки истории языка русской поэзии XX века : Опыты описания идиостилей / М. Л. Гаспаров. – Москва : Высшая школа, 1995. – 250 с.
9. Маяковский, В. В. Стихотворения и поэмы / В. В. Маяковский / Сост., вступ. ст. и коммент. С. Кормилова. – Москва : Детская литература, 2014. – 317 с.
10. Иванов, А. И. О Маяковском – военном художнике / А. И. Иванов // В. В. Маяковский. Полное собрание сочинений. – В 13-ти тт. – Т. 1. – Москва : Гослитиздат, 1955. – 236 с.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

NATIONAL-CULTURAL DIFFERENCES IN THE CONCEPTUALIZATION OF KINSHIP TIES IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Чжан Тун

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

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

Ключевые слова: языковая картина мира, репрезентация родственных связей, сравнительно-сопоставительный анализ.

Key words: language picture of the world, representation of family ties, comparative analysis.

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых особенностей лексической репрезентации родственных связей в китайском и русском языке и в соответствующих национальных картинах мира. Используются методы наблюдения, сравнительно-сопоставительный, текстурально-переводной метод и метод моделирования. Установлено, какие этноспецифические особенности определяют качественную и количественную специфику лексической репрезентации родственных связей в национальной картине мира.

Тема семьи и родственных связей имеет безусловную значимость в картине мира любого этноса, однако в разных языках она по-разному проявляется. По мнению специалистов, тематическая группа «родственники» в китайском языке шире, чем в русском: одному русскому слову соответствуют два или более китайских.

Действительно, в китайской культуре родство, семья – наиболее важная сфера жизни. Так об этом пишет современный китайский исследователь Кун Фанфан, «Семья (цзя) стала частью крови китайского народа. Все аспекты социальной деятельности тесно связаны с ней. «Культура семьи» также отражена повсюду в китайской культуре, начиная с академических учений, таких как конфуцианство (жуцзя), легализм (фацзя) и моизм (моцзя), заканчивая малым бизнесом, таким как фермерство (нунцзя) и ресторанное дело (цзюцзя)...» [1, с. 1].

Включённость в семью, принадлежность к роду тесно коррелирует с китайской национальной ценностью – коллективизмом (в противоположность индивидуализму). Приведём цитату китайского исследователя Чу Сюелянь: «Китай традиционно ставит коллективизм над индивидуализмом, и только через коллектив китайцы обретают чувство безопасности. Коллектив – это семья, или, в более широком смысле, клан. На протяжении тысячелетней истории Китая понятие семьи было глубоко укоренено в китайской генеалогии и стало духовным якорем» [2, с. 4].

Большое значение семьи в китайской культуре известно далеко за его пределами. Современные русские исследователи приводят в качестве иллюстрации китайского идеала семейственности «известное китайское выражение «家和万事兴»

jiāhéwànshìxīng – «в дружной семье всё получится» [3, с. 308]. Коллективистский характер культуры, сильное чувство принадлежности к собственному сообществу

Подчеркнём, что первостепенная ценность семьи – не только неотъемлемый атрибут традиционной китайской культуры; значение семьи не уменьшается и сегодня. Современный китайский исследователь Юань Бэйсин поясняет: «Семейное сознание и религиозные мысли глубоко укоренились в сознании китайцев и продолжают в форме институциональных норм. По сей день семейная идеология все еще глубоко влияет на ценностные ориентации и поведение китайцев и оказывает глубокое влияние на многие аспекты экономики, политики, культуры, общества современного Китая» [4, с. 1].

Таким образом, лексическое наполнение тематической группы «родственники» и выраженная детализация пространства родственных связей в китайском языке закономерна, обусловлена лингвокультурологическими факторами и особенностями национального менталитета.

Что касается русской культуры, то роль семьи в ней также очень велика. Однако семейная иерархия имеет меньшую выраженность, чем в восточных культурах. Важнее оказывается сам факт родства.

Интерес в этом плане представляет исследование И.Б. Левонтиной о русском концепте «родной» [5]. Он включает в себя не только и не столько кровные узы, сколько особое душевное отношение: «В основе слова родной лежит совершенно особая идея: я к тебе так отношусь, как будто ты мой кровный родственник. За пределами славянских языков трудно найти что-нибудь похожее» [5, с. 240]. Слово «родной» обладает редкой степенью интимности, выражает доверие, душевную близость. Оно эксплицирует не формальную родственную связь, а органическую внутреннюю, ощутимую сердцем. С точки зрения русского языка родными можно стать, а не родиться.

Другой вектор получает использование терминов родства по отношению к не родным людям в Китае. Об этом пишет Сун Лися.: «Китай – страна этикета, и ханьцы придают большое значение понятию семьи, поэтому они часто используют термин родства, обращаясь к своим соседям или даже незнакомым людям при первой встрече. Например, хотя они не являются родственниками друг другу, их дети называют друг друга «дядей», «тетей» и т.д.» [6, с. 1]. Таким образом, речь идёт о вежливости, почтении, уважении, этикете – а не о теплоте и близости.

Закономерно, что русская языковая картина мира не предполагает такой детализации родственных связей (отражающей иерархичность, несимметричность), которая свойственна китайской лингвокультуре. В Китае важна детализация (старший брат или младший – это значимо для менталитета и для коммуникации), а в России важна оппозиция «родной (близкий, дорогой человек) – неродной (чужой)», а детализация, семейная иерархия менее важна, хотя в определённой мере она, конечно, тоже присутствует.

В древнем Китае существовала «патриархальная система», не имеющая аналогов ни в одной другой цивилизации, и в ней доминировали мужчины. Кровная линия поддерживалась мужским родом, и существовал порядок старшинства, так что «дядя (старший брат отца)», «отец», «дядя (младший брат отца)» занимали совершенно разное политическое и семейное положение.

Родственники по материнской линии имели меньший статус. Поскольку семья вашей матери – не ваша семья, и будь то старший брат вашей матери или младший брат вашей матери, их различие в статусе не имеет никакого отношения к вам. Вам не нужно делать это различие для себя, просто называйте их дядями (брат матери).

В Китае дядя (старший брат отца) и дядя (младший брат отца), напротив, являются следующими самыми близкими родственниками после прямых кровных родственников. Поэтому наименования различаются.

В древности считалось, что мужчины имеют естественное социальное преимущество, поскольку мужчины физически превосходят женщин, они лучше справляются с сельскохозяйственными работами и в древности получали больше вознаграждения за свой труд, что также является экономической причиной патриархального мышления родителей, когда ресурсы ограничены или даже скудны.

Другое важное и очевидное отличие заключается в беспрецедентном значении возраста, факта старшинства для китайских семейных отношений. На это неоднократно обращали внимание русские исследователи: «Для китайцев при обращении к родственнику необходимо указать его место в семейной иерархии, которое определяется его возрастом. Эта особенность характеризуется противопоставлением «старших» и «младших» и является многовековым отражением конфуцианства с присущим ему культом патриархальной семьи» [7, с. 80]; «Китаец, говоря о брате или сестре, не может не указывать на положение, занимаемое братом или сестрой в семье. Такой порядок наименования относится не только к кровнородственным братьям и сестрам, но и к некровным» [8, с. 82]. Как известно, «традиционная конфуцианская система воспитания предполагала воспроизводство нормы сыновнего почитания родителей, которая проявлялась в определенных взглядах и поведении, связанных с уважением членов семьи, а также с оказанием им поддержки и помощи» [9, с. 52].

Отметим также некоторые особенности соотношения слов группы «родственники» в русском и китайском языках». Е.А. Пензева отмечает особенности языковой формы: «В русском нередки обращения, где оба слога читаются одинаково: дядя, папа, баба, мама, аналогичное явление наблюдается и в китайском языке: baba, mama, pǎipai, jìjū. Этот способ словообразования в китайском называется редупликацией» [10, с. 129].

Таким образом, в соотношении русских и китайских терминов тематической группы родства наблюдается системная векторная лексическая эквивалентность. Одному русскому слову регулярно соответствует два и более китайских слов, различающихся денотативной частью значения. Данное языковое явление уходит корнями в культуру, то есть имеет лингвокультурологическую природу.

В целом, в китайской культуре родственные связи, семья, являются самой важной сферой жизни. Закономерно, что данная сфера на уровне языка получает такую высокую степень детализации.

Помимо количественного критерия имеет место и качественный. Ведь в русской культуре роль семьи также очень велика. В Китае концептуальное поле «родной человек» означает вежливость, почтение, уважение, учтивость, а не теплоту и близость, как в России. В России семейная иерархия не так ярко выражена, как в восточных культурах.

Литература

1. 孔芳芳, 浅谈中国人“家文化”的社会影响 / 孔芳芳 // 《青年文学家》. – 2011. – 12期. – 页 1–3. (Кун, Фанфан. Социальное влияние китайской «семейной культуры» / Кун Фанфан // Молодые литераторы. – 2011. – № 12. – С. 1–3).
2. 楚雪莲, 浅谈中国人的家族观念 / 楚雪莲 // 《卷宗》. – 2019. – 14期. – 页 1–4. (Чу, Сюелянь. Анализ понятия китайской семьи / Чу Сюелянь // Досье. – 2019. – № 14. – С. 1–4).
3. Боровская, А. В. Семантическая дифференциация словарного состава на материале терминов генеалогического родства китайского и русского языков / А. В. Боровская, А. А. Казарян // Коммуникативные

- аспекты языка и культуры : сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Ч. 2. – Томск : Изд-во НИ ТПУ, 2014. – С. 306–312.
4. 袁北星, 家族制度观念对当代社会的影响 / 袁北星 // 《人民论坛》. – 2013. – 30期. – 页 1–7. (Юань, Бэйсин. Влияние концепции института семьи на современное общество / Юань Бэйсин // Народный форум. – 2013. – № 30. – С. 1–7).
 5. Левонтина, И. Б. Милый, дорогой, любимый... // А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелёв. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – Москва : Языки славянской культуры, 2005. – С. 238–246.
 6. 宋丽霞, 试论俄汉称谓的差异 / 宋丽霞 // 新乡师范高等专科学校学报. – 2001. – 4期. – 页 1. (Сун Лися, С. Краткий анализ различий между русскими и китайскими наименованиями / С. Сунлися // Научный журнал Синьсянского педагогического высшего учебного заведения. – 2001. – № 4. – С. 1).
 7. Араева, Л. А. Пропозициональное моделирование иерархически организованных терминов кровного родства в телеутском, киргизском, китайском языках / Л. А. Араева, Л. С. Калентьева, В. С. Кузнецова // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания : сборник научных статей / отв. ред. У. М. Трофимова. – Бийск : Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина, 2014. – С. 79–83.
 8. Араева, Л. А. Пропозициональное моделирование иерархически организованных терминов кровного родства в телеутском, киргизском, китайском языках / Л. А. Араева, Л. С. Калентьева, В. С. Кузнецова, М. Дж. Тагаев // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3 (67). – С. 79–85.
 9. Новая значимость семьи и межпоколенных отношений для России и Китая : монография / под ред. И. И. Елисеевой ; Социологический ин-т ФНИСЦ РАН. – Санкт-Петербург : Реноме, 2018. – 208 с.
 10. Пензева, Е. А. К вопросу о родственных обращениях в русском и китайском языках / Е. А. Пензева // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3. – С. 128–129.

ЯЗЫКОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РЕЛИГИОЗНОГО МОТИВА В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

LANGUAGE INDICATORS OF THE RELIGIOUS MOTIVE
IN M. A. BULGAKOV'S NOVEL «MASTER I MARGARITA»

Е. А. Шмигалева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

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

Ключевые слова: религиозный мотив, языковые показатели, индивидуально-авторская картина мира.

Key words: motive, language indicators, individual-author's picture of the world.

Аннотация. В статье рассматриваются языковые показатели религиозного мотива романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Анализируются принципы реализации религиозного мотива, обеспечивающие целостность индивидуально-авторской картины мира произведения.

Навык осмысленного чтения текста, когда ребенок понимает его с точки зрения целостности и связанности образующих элементов, очень важен, поскольку он предполагает глубокое, эмоционально-образное восприятие и эффективное речепорождение. Этот практико-ориентированный навык актуален в рамках подготовки к различным квалификационным работам по русскому языку и литературе.

Стратегия целостного восприятия текста через выделение его мотивной структуры представляется актуальной для анализа такого сложного с точки зрения архитектоники, идейного замысла и языкового воплощения текста, как роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Для решения этой задачи может быть использован формат внеурочной деятельности по русскому языку, предполагающий подготовку к итоговому сочинению в 11 классе.

В анализируемом романе мы выделяем религиозный мотив, ориентируясь на точку зрения Б. М. Гаспарова. Он отмечает, что «в роли мотива может выступать любой феномен, любое смысловое «пятно» – событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и т.д.». Этот смысловой элемент текста обладает следующими признаками: повторяемость; способность к накоплению смысла; возможность быть явленным в тексте своими представителями, устойчивыми атрибутами [1].

Мотивность – важнейший принцип связности, который может быть представлен с точки зрения когерентности, то есть глубинной содержательно-смысловой связности текста, предполагающей уровень формальной связности текста на лексическом и грамматическом уровнях – когезию [2, с. 37]. В работе рассматриваются способы организации смысловой связности текста, актуализированные мотивными структурами, которые интерпретируются с точки зрения языковых – лексических и грамматических показателей.

Исследуемый мотив заявлен уже в первой главе романа. Он представлен образом Иисуса Христа, который осмысливается героями (Михаилом Берлиозом и Иваном Бездомным) как литературный персонаж антирелигиозной поэмы, а не историческая личность, не богочеловек. Кроме того, герой романа – Михаил Берлиоз отрицает существование Иисуса вообще. Для этого автор использует языковой прием антитезы: *Иисус – личность / выдумка; получился как живой / не было в живых; родился / не родился; вера в Бога/атеизм.*

В первой главе романа прослеживается четкая позиция героев – Бога нет. Но автор вводит персонажа – Воланда, который пытается убедить всех в существовании Иисуса как личности. Для этого на морфологическом уровне используются усилительные частицы *еще; и; не; ежели; же*, которые придают высказыванию дополнительную выразительность, экспрессивность:

«Вы, помимо всего прочего, еще и не верите в бога?», «Ежели бога нет, то, спрашивается, кто же управляет жизнью человеческой». В разговоре с Берлиозом и Бездомным Воланд не раз задает вопросы о вере в Бога, переспрашивает, надеясь на то, что собеседники изменят точку зрения. На синтаксическом уровне автор использует вопросительно-восклицательные предложения для выражения непонимания Воландом позиции Берлиоза: *«Вы, помимо всего прочего, еще и не верите в бога?»; «Вы – атеисты?! – Да, мы – атеисты»³.*

Во второй главе романа автор переносит нас в Древний Ершалаим, где мы становимся свидетелями вынесения приговора Иешуа Га-Ноцри Понтием Пилатом. В отличие от большинства жителей Москвы 1930-х годов, население Древнего Ершалаима было верующим. Это выражается, во-первых, в вопросе Пилата Иешуа о вере *«в каких-нибудь богов».* Во-вторых, каждый раз, когда Пилат говорит о Боге, то использует форму множественного числа: *«Веришь ты в каких-нибудь богов? – Бог один, – ответил Иешуа, – в него я верю»; «О боги, боги, за что вы наказываете меня?»; «И тут прокуратор подумал: О, боги мои!»; «Ты полагаешь, несчастный, что римский прокуратор отпустит человека, говорившего то, что говорил ты? О, боги, боги!».* Прямо обращается к Богам не только прокуратор Иудеи Понтий Пилат, но и другие герои романа, причем москвичи, например, Арчибальд Арчибальдович: *«О боги, боги мои, яду мне, яду!..».*

Обращается к божественным силам и «правдивый повествователь»: *«С тех пор, как девятнадцатилетней она вышла замуж и попала в особняк, она не знала счастья. Боги, боги мои! Что же нужно было этой женщине?!»; «Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля!».*

На морфологическом уровне важно отметить, что в многочисленных риторических обращениях к богам употребляется притяжательное местоимение *«мои»*, что подчеркивает принадлежность к той или иной вере.

Показательным является то, что несколько раз перед обращением употребляется междометие *«о»* (морфологический уровень), которое служит для выражения чувств, душевных состояний и других эмоциональных реакций на действительность. Междометия выражают дополнительные смысловые и стилистические оттенки высказывания или отдельных слов.

Еще одним ярким репрезентантом религиозного мотива романа «Мастер и Маргарита» на морфологическом уровне является междометие *«Аллилуйя».* Дословно *аллилуйя* переводится с иврита как *халелу Йах* – восхвалите Йах (или Яхве). Йах – одно из

³ Здесь и далее цитаты приводятся по источнику: Булгаков, М. С. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Москва : ЭКСМО, 2021.

имён Бога в иудаизме и христианстве, наиболее принятые толкования имени – «Тот, Кто есть, существует», или «Дающий жизнь, бытие». Аллилуйя – «в иудаизме возглас прославления бога. В христианском богослужении припев церковного песнопения» [3].

Примеры: «*фокстрот «Аллилуйя!»*»; «*дирижер <...> выпрямился и пронзительно закричал: – Аллилуйя!*»; «*И тотчас тоненький мужской голос отчаянно закричал под музыку: «Аллилуйя!!» это ударил знаменитый Грибоедовский джаз*».

Основное значение слова *аллилуйя* – призыв ведущего молитву к восхвалению Бога. Это междометие вошло в ряд других языков, а также в христианское богослужение без перевода, подобно слову «аминь».

Также мы выделяем еще ряд междометий, имеющих отношение к исследуемому мотиву христианства: «*ей-богу*» (*действительно, в самом деле*); «*ради бога*», «*ради всего святого*» (*возглас, выражающий усиленную просьбу о чём-либо*); «*бог с ним*» (*возглас, выражающий безразличие или уступку*).

Мы отметили, что на морфемном уровне также присутствуют показатели христианского мотива романа. Так, при упоминании религиозных атрибутов автор использует словообразовательный аффикс *-к-*, который при добавлении к основе существительного образует существительное со значением фамильярности или пренебрежительности, что говорит об отношении героев романа к вере. Например: «*Бумажная иконка со стершимся изображением неизвестного святого*»; «*А иконка зачем? – Ну да, иконка... – Иван покраснел, – иконка-то больше всего и испугала*»; «*Ну вот, стало быть, я иконку на грудь пришил...*»; «*– Вот эту? – спросил врач, указывая на изломанную свечку, лежащую на столе рядом с иконкой*»; «*К чему вся нелепая погоня за ним в подштанниках и со свечкой в руках*».

В романе Булгаков использует ряд говорящих фамилий и имен, семантика которых в полной мере соответствует их носителям, например, Михаил Берлиоз, Иван Бездомный, Степан Лиходеев, Григорий Римский и другие. Характерно звучит в этом контексте оним *Богохульский* (руководитель поэтического подразделения МАССОЛИТа). Грамматический строй именованья указывает на происхождение от слова с отрицательными оценочными коннотациями: *богохульство* – это непочтительное использование имени Бога или богов, а также поношение любых объектов религиозного поклонения и почитания. По иудейским, христианским и мусульманским верованиям, является грехом.

Помимо перечисленных языковых показателей, эксплицирующих в индивидуально-авторской картине мира Булгакова религиозный мотив, выделяется фразеологический пласт, выполняющий те же функции: «*Важно то, что в Варьете после всего этого началось что-то вроде столпотворения вавилонского*» – это описание сеанса черной магии в Варьете. Булгаков использует фразеологизм «*вавилонское столпотворение*» не случайно, ведь устойчивые словосочетания актуализирует целостное представление о ветхозаветном событии, образ которого используется для эмоционально-оценочной характеристики московских реалий.

Толпа, покидающая театр, сравнивается с вавилонским столпотворением. В Библии – это рассказ о попытке построить после всемирного потопа город Вавилон и башню до небес. Разгневанный дерзостью людей Бог «смешал их языки» так, что люди перестали понимать друг друга, и рассеял их по всей земле. В переносном смысле вавилонское столпотворение – это суматоха, полный беспорядок, суета.

Таким образом, религиозный мотив в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представляет собой лингвокогнитивную структуру, которая выполняет функцию когерентности – объединения фрагментов картины мира автора в единую систему, на

что указывают выявленные в романе лексические и грамматические показатели. Кроме того, лингвистические показатели религиозного мотива романа присутствуют в каждой главе неоднократно и выражаются автором на разных языковых уровнях.

Литература

1. Гаспаров, Б. М. Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Б. М. Гаспаров. – Москва, 2006 [Электронный источник] : URL : <http://novruslit.ru/library/?p=25> (дата обращения : 12.03.22).
2. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие / В. Е. Чернявская. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
3. Словарь религиозных терминов. – Москва, 2003 [Электронный источник]. – URL : <https://religion.wikireading.ru/73425> (дата обращения : 17.03.22).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



УДК 811.111
ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING NON-NATIVE
SPEAKER LEARNERS A FOREIGN LANGUAGE

А. А. Рыбакова

ФГБОУ ВО "Томский государственный педагогический университет", г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук., доцент И. К. Забродина

Ключевые слова: компьютеризация педагогического процесса, цифровые образовательные ресурсы, инофон

Key words: computerization of the pedagogical process, digital educational resources, non-native speaker learner

Аннотация. В статье рассмотрена проблема обучения инофонов иностранному языку и применение цифровых образовательных ресурсов создания гибкой и инновационной образовательной среды, ориентированной на обучающихся.

В сегодняшнем мире эпохи глобализации учителя сталкиваются с большим количеством сложностей и возможностей, чем когда-либо прежде. Развитие технологий изменило традиционный способ обучения в школах. Во всём мире компетентные учителя, обладающие достаточными знаниями и навыками, преподают обучающимся с навыками двадцать первого века, воспринимающими технологии как естественную часть их жизни.

Это означает, что учителя также должны уметь эффективно использовать технологии, соответствовать изменениям в мире высоких технологий и способствовать получению знаний. В последнее время информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) также были включены в определение профессионального развития для учителя.

В настоящее время в педагогике активно используется термин «компьютеризация педагогического процесса» [1, с. 79] – применение компьютера как средства обучения. Компьютеризация – это специфическая активность, связанная с работой за компьютером. По оценке педагогов и психологов, этот вид деятельности играет особую роль в воспитании и обучении детей. В ее основе лежит ознакомление ученика с компьютерными программами, их правильным использованием. В связи с этим компьютер и Интернет опосредованно знакомит учеников с окружающим миром, расширяет их кругозор, способствует развитию их коммуникативных и речевых способностей с помощью специальных программ и приложений. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) являются частью глобальной сети Интернет, следовательно, работа с этими ресурсами является одним из примеров компьютеризации.

В языковом образовании вырос интерес к интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), особенно в последние два десятилетия. В практике преподавания иностранных языков ИКТ и ЦОР могут быть использованы для обучения, ориентированного на обучающихся. Они могут способствовать тому, чтобы языковые занятия стали более интерактивными, гибкими и инновационными как для обучающихся с родным русским языком, так и для учеников, владеющих русским языком как иностранным (инофоном).

Инофоны – это группа обучающихся, семьи которых недавно переехали в Россию, чьи родители также имеют трудности с русским языком, дома между собой они общаются на родном языке [2, с. 30]. Это дети, для которых русский язык не является родным, он труден для восприятия, понимания и коммуникации. Помимо русского языка, в школах они изучают и иностранный язык, который может способствовать социализации таких учеников, их коммуникации с другими обучающимися на неродном для обеих групп языке.

Для детей-инофонов нужен особый подход. Для их успешного обучения иностранному языку наряду с традиционным обучением рекомендуется использовать ЦОР и образовательные платформы, в числе которых выделяются:

- образовательные сайты;
- образовательные базы данных;
- образовательные приложения;
- Интернет-ресурсы;
- онлайн-курсы;
- онлайн-викторины;
- развивающие онлайн-игры;
- проект Morpho Campus;
- интерактивные онлайн-словари и др.

Большинство учителей узнают информацию о существовании ЦОР, подходящих для обучения инофонов, от других коллег, а затем обогащают то, чему они научились у других с помощью собственных идей, чтобы создавать более инновационные решения. Однако многие учителя используют Интернет для совмещения новых мнений со своими собственными или чтобы найти планы уроков, разработанных другими учителями с включением в них ЦОР.

Таким образом, учителя используют Интернет-ресурсы для создания прочной базы для обучения. Интернет и, в частности, цифровые образовательные ресурсы дают учителям возможность заложить основу для преподавания. Преподаватели используют ЦОР не только для улучшения языковых навыков своих учеников-инофонов, но и для

развития навыков общения с другими обучающимися. Кроме того, ЦОР и образовательные платформы также способствуют улучшению метакогнитивных способностей для развития навыков мышления.

Стоит отметить, что некоторые преподаватели продолжают придерживаться традиционного типа обучения, редко используя Интернет. Одна часть не имеет достаточно знаний для того, чтобы использовать всемирную сеть и получать максимальное количество нужной информации, вторая может не знать, что такие ресурсы существуют, следовательно, ЦОР в обучении инофонов иностранному языку применяют не все учителя. Но стоит признать, что традиционное обучение имеет и свои плюсы, поскольку компьютер не может заменить человека, его эмоции, зрительный контакт, отсутствие которых, определённо, отрицательно влияет на восприятие человека.

Обучение за компьютером иностранным языкам, будучи доступным для большого количества семей, позволяет решать многие актуальные психолого-педагогические проблемы инофонов, связанные с:

- 1) языковым образованием и воспитанием детей;
- 2) нравственным воспитанием детей;
- 3) развитием коммуникативных качеств личности, освоением вербальных и невербальных видов общения;
- 4) развитием ведущих познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления; воспитанием воли, инициативности, творчества;
- 5) созданием положительного эмоционального настроя, снятием напряженности и конфликтных ситуаций через программы для отдыха;
- 6) социализацией инофонов [3, с. 748].

С помощью компьютеризации и использования ЦОР могут быть достигнуты следующие результаты:

- 1) одновременное развитие множества психических процессов;
- 2) развитие творческих способностей;
- 3) активное участие учащихся в познании Интернета его безопасного использования;
- 4) ускоренное развитие из-за более качественных материалов;
- 5) более уверенное пользование Интернетом обучающихся;
- 6) нахождение полезной информации из ЦОР для обучения;
- 7) получение быстрого доступа к дидактическим и методическим материалам по своему предмету педагогом.

В заключении следует отметить, что применение цифровых образовательных ресурсов наряду с традиционными способами обучения, способствуют самообразованию преподавателей, когда они совершенствуют имеющиеся и разрабатывают самостоятельно новые ЦОР, внедряя их в образовательный процесс и успешно помогая своим ученикам-инофонам повышать уровень владения иностранным языком.

Литература

1. Усова, Ю. Н. Система управления учебной деятельностью студентов-инофонов в процессе изучения иностранного языка на основе организационной модели / Ю. Н. Усова, И. В. Журлова // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. – 2018. – № 2 (52). – С. 79–84.
2. Ушакова, Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения / Н. Я. Ушакова // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С. 30–32.

3. Казак, Е. М. Языковой барьер как основная проблема аккультурации у студентов-инофонов / Е. М. Казак // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского : Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Серия «Гуманитарные науки». – 2019. – С. 741–749.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



УДК 82. 091
ГРНТИ 17.09.91

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИЯ В ПЬЕСЕ В. МАССА И Н. ЭРДМАНА «ТЕЛЕМАХ»

ORGANIZATION OF ACTION IN THE PLAY *TELEMACHUS* BY V. MASS AND N. ERDMAN

Н. А. Бабенко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филол. наук., профессор В. Е. Головчинер

Ключевые слова: Н. Эрдман, В. Масс, «Телемах», Н. Гоголь, «Женитьба», Гомер, действие, обозрение, травестиrowание, известный сюжет, условность, комическое.

Key words: N. Erdman, V. Mass, “Telemachus”, N. Gogol, “Marriage”, Homer, action, revue, travestyng, famous plot, conventionality, comicality.

Аннотация: Впервые исследуется неопубликованный текст «представления в одном акте», названный известными соавторами «Телемах». Анализируются знаки проявления в нём сюжетов «Одиссеи» Гомера и «Женитьбы» Н. В. Гоголя. Выявляются особенности организации действия, выразительные возможности комического, актуализирующие проблемы советского социума на рубеже 1920-х – 1930-х годов и человека в нем.

В творческом наследии Н. Эрдмана значительное место занимают произведения для эстрады. Он один и в соавторстве, чаще всего с В. Массом, написал множество скетчей, песенок, частушек, текстов реприз, конференса, а также либретто для оперетт и балетов, программ представлений для цирка и клоунады до своих главных пьес – и после них. Историк отечественного эстрадного театра 1920-х – 1960-х гг. Е. Д. Уварова ставит Эрдмана на первое место в «тройке» авторов, которые, по ее мнению, «на протяжении ряда десятилетий <...> во многом определяли репертуар советского эстрадного театра и отдельных артистов» [1, с. 62].

«Телемах», согласно данным А. Гутерца и Д. Фридмана, был написан Н. Эрдманом в соавторстве с В. Массом в 1930 г. [2, с. 516]. В основу пьесы легли переработанные фрагменты обозрения «Одиссея», созданного соавторами в 1928 г. для Ленинградского мюзик-холла.

И в том, и в другом произведении авторы прибегают к широко использовавшемуся в европейском театре еще с начала XVIII века приему травестиования – «использованию античного или средневекового сюжета для построения пьесы современного характера, что, при подчеркнутом контрасте внешнего фона и действительного существа произведения, создает особенную остроту восприятия» [3, с. 45].

Главный герой обзора «Одиссея» – представленный в пути «скиталец» Одиссей – посещает вымышленные страны (Остров Сирен, Остров Циклопов, Страну Лотофагов, Итаку), под которыми в тексте легко угадываются современные авторам Европа, США, Азия и СССР.

Главный герой пьесы «Телемах» на протяжении всего произведения остается в родных стенах, однако развитие действия пьесы демонстрирует «неудержимый круговорот бесплодного движения» [4, с. 16] (так авторы в одной из ремарок охарактеризовали созданную Телемахом бюрократическую машину).

В этой пьесе травестируется часть о женихах Пенелопы. Пока царь Итаки Одиссей после окончания Троянской войны в течение десяти лет возвращался домой, его жену Пенелопу осаждали многочисленные женихи. В поэме Гомера этот сюжет представлен в довольно значительном объеме: из двадцати четырех песен, составляющих произведение, женихам посвящено девять. В «Одиссее» Пенелопа изображена верной и преданной женой, не уступающей домогательствам женихов. Чтобы сохранить верность мужу, ей приходится проявлять изобретательность и смекалку.

В отличие от поэмы Гомера в пьесе «Телемах» женихи действуют без особого напора и воинственности. Современная Пенелопа не проявляет инициативы и, в основном, подчиняется давлению других. Активен один персонаж – Телемах Благородный, любящий и «рассудительный сын Одиссея» [5, с. 211], который задает движение действию.

Этот гомеровский образ трансформирован в пьесе 1930 г. в чрезвычайно прагматичного молодого человека, ведущего себя настойчиво, даже агрессивно и грубо по отношению к матери. В начале пьесы он, раздражен тем, что многочисленные женихи превратили дом в «фабрику-кухню» и слишком дорого обходятся для семейного бюджета необходимость их угощения в доме; он требует от матери-Пенелопы как можно скорее выбрать жениха и выйти замуж. Склоняя ее к замужеству, Телемах преследует собственную выгоду: «Вы не для себя должны выйти замуж, а для протекции. Нам теперь без протекции прожить невозможно» [4, с. 4].

В разговоре с матерью он последовательно оправдывает отрицательные качества каждого из женихов и пытается убедить её в том, что глухота, пьянство, излишняя идеологичность не являются недостатками, когда речь идет о замужестве: «Этот – глухой, тот – не грек, третий – идейный. С этим бюрократизмом в брачных отношениях пора покончить. Жениться надо ударно, жениться надо так, как наши инженеры на заводе “Электроаппарат” работают: тяп, ляп и брак. Вот и Вы должны смотреть на брак с этой же точки зрения» [4, с. 4]. Телемах соотносит явление личной жизни и сферу современного производства. Комический эффект усиливает игра значениями – использование слова *брак* сразу в двух значениях. Форма узаконивания личных отношений приравнивается к продукции, изготовленной с изъясном.

В пьесе три диалога между Телемахом и Пенелопой, и с каждым следующим потенциальное замужество Пенелопы становится все менее возможным. Во втором диалоге персонажи меняют позиции на противоположные. Пенелопа, наконец, пытается остановить свой выбор на ком-то, а Телемах одного за другим отвергает женихов, критикуя их за те же самые качества, за которые недавно расхваливал.

Речь Телемаха изобилует не к месту используемыми клишированными словосочетаниями, хорошо знакомыми гражданам СССР того времени устойчивыми оборотами.

Телемах. Время партизанщины кончилось! В женитьбу нужно вовлечь широкие массы, нужно вооружиться цифрами, нужно наладить связь.

Пенелопа. Что ты говоришь Телемахушка? Какую связь?

Телемах. С мечтами! Выработать устав! Составить смету! Наметить основные перспективы! Заострить внимание! Организовать экскурсии! [4, с. 8].

Короткие предложения-приказы передают ощущение себя Телемахом в функции главного. Абсурд его распоряжений усиливается тем, что лексика, словосочетания из сферы деловой и общественной сферы распространяются на личную жизнь его матери. Так, Телемах создает «анкету для желающих сочетаться», организует грандиозную бюрократическую канцелярию и становится ее главой.

В третьем диалоге между матерью и сыном, который происходит несколько лет спустя, повышается уровень инстанций, через которые необходимо провести уже не людей, а документы на кандидатуру каждого из женихов: провести через художественно-политический совет, президиум, комиссию, местком. Теперь требуется также, чтобы «прошла» утверждение и кандидатура самой Пенелопы. Цель, поставленная в начале, и возможность брака становится все менее вероятной.

Женихи в «Телемахе» являются дважды. И логика их появления также демонстрирует все меньшую вероятность будущего брака. В первый раз они посещают квартиру потенциальной невесты, во второй – бюрократическую канцелярию. Сцена построена по принципу нарастания кумулятивной цепочки. Каждый из женихов получает отказ по совершенно нелепой причине. Так, потенциальной женитьбе первого препятствуют ежегодное изменение его возраста:

Телемах. «Дело отложить» за невыясненностью возраста.

Антиох. Как за невыясненностью возраста?

Телемах. А так, очень просто! У Вас, гражданин, возраст меняется каждый год! Это сбивает комиссию! Так работать нельзя! Подайте новые сведения и укажите Ваш точный возраст, хотя бы ориентировочно [4, с. 8].

Взаимоисключающие требования – указать точный возраст хотя бы ориентировочно создают комический эффект и представляют Телемаха не задумывающимся не только о судьбе матери, но и о логике своих требований, – он использует набор бюрократических клише вне всякого смысла. Поданное пять лет назад дело другого жениха не успели рассмотреть по причине борьбы с волокитой. Третьего Телемах отказывается выслушивать, потому что пробует «провести в жизнь совершенно новую идею – прекращение приема посетителей за полчаса до назначенного срока».

Таким образом, требование выбрать наиболее выгодного жениха, выдвинутое Телемахом Пенелопе в начале пьесы, становится все более недостижимым по мере развития действия, и препятствием этому становится он сам. Его собственные усилия человека, все более следующего тенденциям времени, приводят к тому, что то, чего он так сильно желал, становится невозможным.

В тексте пьесы есть явные аллюзии на, пожалуй, самую известную российскому читателю пьесу о женихах. И сцена подробного обсуждения недостатков каждого жениха, и сцена одновременно визита женихов к невесте с просьбой сделать выбор отсылают читателя к «Женитьбе» Н. В. Гоголя. «Вы, мамаша, как Агафья Тихоновна у Гоголя выбираете» [4, с. 8], – восклицает раздосадованный Телемах. В нескольких сценах своей пьесы авторы используют прямые цитаты из «Женитьбы». Это можно видеть, в частности, в диалоге Пенелопы с одним из женихов:

Жених. /после молчания/ Странная погода нынче. Поутру совершенно было похоже на дождик, а теперь как будто и прошло.

Пенелопа. Да-с уж эта погода ни на что не похожа. Иногда ясно, а в другое время совершенно дождливая. Очень большая неприятность [4, с. 6].

Аналогична этому часть диалога Яичницы и Агафьи Тихоновны:

Яичница. Странная погода нынче: поутру совершенно было похоже на дождик, а теперь как будто и прошло.

Агафья Тихоновна. Да-с, уж эта погода ни на что не похожа: иногда ясно, а в другое время совершенно дождливая. Очень большая неприятность [6, с. 86].

Возможно, обращение к тексту гоголевской пьесы использовано авторами для того, чтобы усилить появившееся у читателя предположение, что брак Пенелопы так и не состоится, подобно тому, как не состоялся брак Агафьи Тихоновны.

Завершает пьесу «Телемах» сцена возвращения Одиссея. Ему предстоит сражение не с женихами, как в поэме Гомера, а с самыми близкими людьми. Ставший бюрократом сын, чтобы признать отца, требует от него разнообразные удостоверения, свидетельства и справки. Жена устраивает скандал из-за того, что Одиссей не привез ей подарков из-за границы.

Телемах – мелкий домашний тиран в начале пьесы к финалу ощущает себя представителем новой власти – он говорит на ее языке, действует ее методами. Действие представляет процесс превращения установленного им нового порядка в губительную для человека; разрушающую силу. В конце все персонажи тонут в море бумажных анкет и удостоверений.

Пьеса с античными именами насыщена деталями, явно соотносимыми с реалиями советской жизни рубежа 1920-1930-х гг. Прием травестирования позволяет авторам представить сложные процессы, происходящие в обществе, в условно-метафорической форме. Называя персонажей именами, памятными по гомеровской «Одиссее», В. Масс и Н. Эрдман организуют действие пьесы в логике, близкой гоголевской «Женитьбе», речевой выразительностью диалогов погружают своих героев в социальную практику современности, актуализируют проблему места человека в ней.

Литература

1. Уварова, Е. Николай Эрдман, Владимир Масс, Михаил Червинский / Е. Уварова // Москва с точки зрения... Эстрадная драматургия 20-х – 60-х годов. – Москва : Искусство, 1991. – С. 62–100.
2. Гутерц, А., Фридман, Д. Основные даты жизни и творчества Николая Робертовича Эрдмана / А. Гутерц, Д. Фридман // Эрдман Н. Р. Пьесы. Интермедии. Письма. Документы. Воспоминания современников. – Москва : Искусство, 1990. – С. 512–523.
3. Янковский, М. Оперетта. Возникновение и развитие жанра на Западе и в СССР / М. Янковский. – Ленинград, Москва : Искусство, 1937. – 456 с.
4. Масс, В., Эрдман, Н. Телемах : [Рукопись] : представление в одном акте. – [Б. м. : б. и., б. г.]. – 17 с. – (Из личного архива профессора В. Е. Головчинер).
5. Гомер. Одиссея / Гомер // Европейский эпос Античности и Средних веков. – Москва : Дет. Лит., 1989. – С. 201–306.
6. Гоголь, Н. В. Женитьба / Н. В. Гоголь. – Ленинград : Искусство, 1981. – 120 с.

РАЗРАБОТКА ОБРАЗА «ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ» В ПЬЕСЕ В. МАССА И Н. ЭРДМАНА «ОРФЕЙ В АДУ»

DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF "PUBLIC OPINION"
IN V. MASS AND N. ERDMAN'S PLAY *ORPHEUS IN HELL*

В. Е. Головчинер, Е. Ф. Леванова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия.

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор В. Е. Головчинер

Ключевые слова: Ж. Оффенбах, Г. Кремье, «Орфей в аду», либретто, оперетта, Общественное мнение, В. Масс, Н. Эрдман, трансформация, бургомистр, действие, диалог.

Key words: J. Offenbach, N. Kremier, «Orpheus in Hell», libretto, operetta, transformation, Public opinion, V. Mass, N. Erdman, burgomaster, action, dialogue.

Аннотация. Статья посвящена исследованию трансформации персонажа Общественное мнение оперетты Ж. Оффенбаха «Орфей в аду» (1856 г.) в образ бургомистра пьесы с тем же названием В. Масса и Н. Эрдмана (1931 г.) Непубликованная до сих пор она анализируется впервые. Результаты сопоставления позволяют сделать вывод о том, что травестия античного мифа в оперетте середины XIX в. позволяла весело, в игровой форме представить не только тенденцию ослабления моральных устоев современников авторов, но также в образе Общественного мнения критически представить инстанции, осуждающие факты подобного рода. Сохраняя и развивая травестийные аспекты оперетты, русские авторы в образе бургомистра сатирически акцентировали нарастающую силу власти, которая регламентирует отношения людей не только в социальной сфере, но угрожает личной.

Греческий миф о спустившемся в загробный мир музыканте Орфее получил широкое распространение в европейском искусстве. Его следы можно найти в творчестве многих художников, композиторов, поэтов разных веков. Согласно мифу, Орфей спустился в нижний мир, чтобы вернуть к жизни возлюбленную Эвридику и, несмотря на преодоление всех испытаний, терял её у самого его выхода. События старого сюжета определяла мысль о невозможности преодоления смерти. Наиболее известные интерпретации этой истории Нового Времени в операх К. Монтеверди «Орфей» (1607) и К. Глюка «Орфей и Эвридика» (1762) превратили её в лирическую мелодраму со счастливым концом: в них любовь побеждала смерть.

21 октября 1858 г. в парижском театре Буфф-Паризьен состоялась премьера спектакля Ж. Оффенбаха «Орфей в аду». Автор определил его в системе существовавших тогда музыкальных жанров как «опера-буфф». Спустя несколько десятилетий «Орфея в аду» назвали первой европейской опереттой, открывшей новую музыкальную эпоху [1, с. 135].

Первое и очевидное, что явно отличает историю середины XIX в. от известного мифа и историй Монтеверди и Глюка, – появление аллегорического персонажа Общественное мнение. На французском языке это словосочетание имеет женский род, поэтому персонаж представал в облике строгой дамы с нравоучительными речами. Как блюститель морали она объявляла свою систему наказаний: «За серьезные грехи я не наказываю, но за мелкие грешки мелкие люди понесут кару...» [2, с. 4].

Супруги Орфей (директор музыкальной академии, ловелас и повеса) и его легкомысленная жена Эвридика в оперетте – травестирированном варианте мифа давно изменяют друг другу, но живут вместе: Орфей не хочет развода и связанной с ним потери репутации. Но избавившись от жены (она сбежала с Плутоном в его владения), он подчиняется общественному мнению – по её приказу отправляется в подземный мир, чтобы вернуть жену, сохранить семью.

Первую постановку оперетты «Орфей в аду» на русском языке зритель увидел в 1865 г. Либретто было переведено на русский язык В. Крыловым. Если в либретто Оффенбаха / Кремье отмечено здание храма общественной мысли, из которого выходит Общественное мнение, то «у Крылова она появляется из полицейской будка, ее одежда – жалкое рубище. По требованию цензуры полицейская будка заменена верстовым столбом, на котором Общественное мнение и восседала». Это был «очередной водевиль, перенасыщенный отсебятиной и злободневными монологами», – пишет историк оперетты М. Янковский [3, с. 251, 255]. Обычно либретто оперетт, как и опер, в те времена на другие языки переводили, оставляя хоровые и другие вокальные части на языке оригинала. Хотя текст Крылова полностью изложен на русском языке, скольконибудь оригинальным он не был.

Русская публика, как и европейская, быстро полюбила новый жанр. Он привлекал раскованностью, свободой поведения известных и новых героев, пародийностью, остроумным текстом и к началу XX в. был широко востребован в России. В условиях советской власти многое менялось кардинально, балаганы с их свободой слова, собиравшие массу зрителей, прекратили свое существование, и к середине 1920-х гг., после недавних войн и революций, была осознана острая необходимость в создании для населения форм веселого, поднимающего настроение зрелища. Оперетта могла быть и была востребована. Но западноевропейский опыт в чистом виде воспринимался как чуждый, буржуазный. Пока не были созданы свои произведения этого жанра, использовали «перелицовки», обновления классических текстов на новый, советский лад, отмечает исследователь репертуара Малого Ленинградского оперного театра (МАЛЕГОТА) К. А. Учитель [4, с. 73].

К началу работы над текстом «Орфея...» Эрдман уже имел подобный опыт. В 1922 году он написал русский текст либретто для оперетты Оффенбаха «Мадам Оршидюк» [5, с. 514]. В 1930 году в соавторстве с Массом он создал новый текст для одной из самых знаменитых оперетт Ф. Зуппе «Боккаччио». В 1931 году практически одновременно авторы завершили работу над двумя опереттами «Орфей в Аду» и «Прекрасная Елена».

Русская версия оперетты Оффенбаха «Орфей в аду» Эрдмана и Масса была поставлена в 1931 г. в Ленинграде, шла несколько месяцев и была запрещена Главреперткомом, как и все написанное авторами до этого. Машинопись неопубликованной до сих пор пьесы из архива В. З. Масса его дочерью – А. В. Масс была подарена молодому американскому исследователю творчества Эрдмана Д. Фридману в конце 1980-х годов. Он, покидая Россию в 2017 г., в числе других собранных им материалов по творчеству Эрдмана и этот текст передал томскому профессору В. Е. Головчинер.

Самой существенной новацией Эрдмана и Масса в «Орфее» было решение образа Общественного мнения, на чём мы и сосредоточимся. Аллегорический персонаж французов у русских авторов представлен как лицо, соединяющее в своих руках всю полноту реальной власти в пространстве курорта «Аркадия». При своем появлении на сцене он сразу сообщает в стихах (это было основанием для вокального воплощения): «На страже я всегда. / И если где беда, / Порядок без труда / я водворяю быстро» [6, с. 1]. Понятие «порядок» достаточно многозначно, и в следующей реплике этого пер-

сонажа как предупреждение отдыхающим оно уточняется. Уже в прозе он представляется как «бургомистр, полицмейстер и председатель правления лучшего во всём античном мире курорта “Аркадия” в одном лице» [6, с. 2]. Хору отдыхающих, быстро усвоивших «порядок», ничего другого не остается, как кричать в ответ «Ура!» [6, с. 2].

Один из них попытался осторожно выразить свое сомнение относительно утверждения «очень хорошо жить», но сразу «совершенно официально» получил внушение, после которого замолчал надолго.

БУРГОМ. Дорогие сливки нашего общества. Может быть, вы не заметили, что на нашем курорте, как и во всем нашем античном мире, очень хорошо жить.

ПЕРВЫЙ ОТДЫХАЮЩИЙ. Представьте себе, действительно не заметили.

БУРГОМ. Ну так вот, я ставлю вас совершенно официально в известность, что на нашем курорте очень хорошо жить. Здравствуйте.

ДАМА. Вот видишь, я тебе говорила, что здесь очень хорошо жить, вот и господин полицмейстер говорит, что хорошо! [6, с. 2. В цитатах сохраняется написание машинописи)].

Успешность действий главы курорта по внушению группе отдыхающих («хору») мысли о том, что под его началом «очень хорошо жить», демонстрирует реплика дамы. Она дословно, как старательная ученица, повторила слова бургомистра уже как аргумент в споре с мужем. При этом в её реплике определение «хорошо жить» прозвучало, усиливая внушающий эффект, дважды.

У Оффенбаха Общественное мнение выражает позицию женщин средних лет, пытающихся сохранить мужа и семью. Бургомистр в русском тексте – фигура другого масштаба. Сосредоточивший в своих руках три ветви власти (политическую, охранительную и экономическую), он мыслит соответствующими категориями и проявляет свою позицию как персонаж драматического произведения все более активно.

Поучающая, повествовательно-сообщающая по преимуществу речь условного Общественного мнения французского либретто в русскоязычной версии сменяется диалогом и в монологических фрагментах обнаруживает перформативно-воздействующую форму. Бургомистр проявляет непреклонную волю как лицо власти:

БУРГОМ. Итак, дорогие сливки, я надеюсь, что этих фактов совершенно достаточно, чтобы убедиться, что, во-первых, у нас никакого кризиса нет, во-вторых, в Аркадии уже работают четыре комиссии, которые выясняют, почему он у нас появился, а в-третьих, этот кризис нам ничем не грозит, пока у нас есть религия, пока у нас неизблемая мораль, и пока наши семейные устои священны. Жена как частная собственность и бог как общее достояние – вот те два кита, на которых прочно держится наше античное благополучие. Здравствуйте. [6, с. 3]

Бургомистр проводит своеобразную воспитательную работу, формирует в сознании отдыхающих единое, нужное ему мнение. В либретто Кремье Общественное мнение заставляет Орфея спуститься в ад за женой для восстановления (хотя бы видимости) полной и счастливой семьи. Идею сохранения брака в новой версии русских авторов высказывает жена бургомистра, в образе которой отчасти сохраняются черты Общественного мнения из оффенбаховской оперетты.

ЖЕНА БУРГ. Умерла Эвридика? Бедный господин Орфей. Могу себе представить, как он убивается, он, наверное, долго не сможет успокоиться.

- Очень долго. Он говорит, что будет петь и плясать всю ночь...

БУРГОМ. Как я его понимаю.

ЖЕНА БУРГ. Что ты говоришь, Филипит?

БУРГОМ. Я ничего не говорю. Я спрашиваю: как я его понимаю? И отвечаю себе:

я его отказываюсь понимать. Представим себе на минутку, что у меня умерла жена. Нет, представим себе не на минутку, а на год. Ты представляешь себе, кисынька, что целый год, 365 дней тебя нет со мной. Боже мой, мне кажется, что я бы умер от ра... ра... от ра...зрыва сердца.

ЖЕНА БУРГ. Не волнуйся, Филипидукша, я не заставлю тебя так страдать. Я настолько сильно тебя люблю, что постараюсь, чтобы ты умер раньше меня. Я считаю, что мы, как представители общественного мнения, должны поднять свой голос в защиту идеи брака, в защиту всеобщей морали... [6, с. 8].

В оперетте Оффенбаха Общественное мнение, по сути, проигрывает. В финале Орфей нарушил наказ Юпитера, обернулся при выходе из ада, и оказался свободен: Эвридика для него исчезла. Она осталась в царстве Плутона и, к удовольствию Юпитера, отплясывает с ним на балу.

В пьесе Эрдмана и Массы совсем иной финал. Бургомистр, который в начале действия порой комически путался, говорил с ошибками («Дорогие греки, гречихи, т.е. гречанки и гречники, т.е. грешники, т.е., я хотел сказать, греченята», – приветствовал он отдыхающих» [6, с. 2]), в присутствии своей жены должен был соблюдать осторожность в своих высказываниях, этот Бургомистр действует решительно и жестко. Он обрекает, лишая радости жизни, супругов на дальнейшее совместное пребывание с обманщицами-изменами и скандалами, и как высшая власть определяет судьбы всех персонажей пьесы, включая персон инфернальных – чертей и богов.

БУРГОМИСТР. /появляется неожиданно/. Молчать. Это что еще за беспорядок такой? Прекратить моментально. Боги – к богам, черти – к чертям, Эвридика – к Орфею [4, с. 68].

Таким образом, в повествовательном по своей природе либретто Кремье и музыкальном воплощении Оффенбаха «Орфея в аду» середины XIX в. основной была тенденция всеобщего осуждения жестких требований морали и контроля общества (общественного мнения) над частной жизнью людей. Трансформация их сюжета Эрдманом и Массом в начале 1930-х годов как в произведении драматического рода литературы, и прежде всего, в образе бургомистра сатирически представляла подчиняющую всех государственную власть. Эта власть оказывается определяющим фактором не только в социальной сфере, но и в обстоятельствах личной жизни людей и богов. Трансформирующая известный сюжет, комически трагедизирующая поэтика русских авторов не снимала серьезности предупреждения о нарастающих тенденциях в направлении государственных преобразований их отечества.

Литература

1. Самин, Д. 100 великих композиторов. / Д. Самин. – Москва : Вече, 2006. – 624 с.
2. Cremieux H. Orphee aux enfers. Opera-buffonideux actes. / H. Cremieux . – Paris : Labrairenouvelle, 1860. – 64 p. Перевод Е. Ф. Левановой.
3. Янковский М. О. Оперетта. Возникновение и развитие жанра на Западе и в СССР. / М. О. Янковский. – Ленинград - Москва. Искусство, 1937. – 456 с.
4. Учитель, К. А. МАЛЕГОТ, 1918-1948: организация творческого процесса и художественный эксперимент : монография. / К. А. Учитель. – Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 2014. – 246 с.
5. Гутерц А., Фридман Дж. Основные даты жизни и творчества Николая Робертовича Эрдмана // Эрдман Николай. Пьесы. Интермедии. Письма. Документы. Воспоминания современников. – Москва : Искусство, 1990. – С. 513–523.
6. Масс, В., Эрдман, Н. Орфей в аду : [Рукопись] : оперетта-феерия : в трех действиях / В. Масс, Н. Эрдман ; музыка Ж. Оффенбаха ; Ленинградский обллит. Лит. «Б» №1078. – Ленинград : [б. и., б. г.]. – 68, [1] л. – (Из личного архива профессора В. Е. Головчинер).

ФЕНОМЕН YOUNG ADULT ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (РОМАН ВЕРОНИКИ РОТ «ДИВЕРГЕНТ»)

THE PHENOMENON OF YOUNG ADULT LITERATURE IN THE MODERN CULTURAL SPACE (NOVEL *DIVERGENT* BY VERONICA ROT)

М. С. Гончаров

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:

канд. фил. наук, доцент М. Л. Левченко

Ключевые слова: литература Young Adult, подросток, подростковый кризис, анкетирование, поэтика, конфликт.

Key words: Young Adult literature, teenager, adolescent crisis, questioning, poetics, conflict.

Аннотация. В данной статье представлен анализ имеющегося корпуса научных исследований по теме специфики Young Adult литературы, а также данные международного анкетирования студентов из России и Чехии, выявляющее интерес читательской аудитории к направлению Young Adult.

Young Adult литература (далее – YA⁴, дословно – «молодые взрослые») – популярное литературное направление, в первую очередь рассчитанное на подростков и молодых людей в возрасте от 12 до 20 лет, хотя чётко выраженной верхней границы не существует, и в чтении YA-литературы всё чаще признаются читатели старших возрастных категорий.

Данное направление в современном литературоведении практически не изучено, особенно в России, поскольку литература YA наиболее популярна в западных странах. Но данное высказывание опровергает Н. М. Свирина в своей научно-методической работе «Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ». Она отмечает, что круг чтения современных подростков обширен: начиная от «Божественной комедии» Данте, заканчивая англоязычными антиутопиями С. Коллинз «Голодные игры», В. Рот «Дивергент», А. Д. Фостера «Звездные войны» и др. [1, с. 4] Данные романы традиционно принято считать яркими образцами литературы Young Adult.

Еще одно исследование было проведено Е. Б. Брякотниной и Е. А. Полевой в рамках работы «Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема», где представлены данные анкетирования учащихся 6-х – 9-х классов гимназий и лицей г. Томска. По результатам опроса наиболее читаемыми книгами учеников 6-х – 7-х классов оказались проза Дж. Грина «Виноваты звезды», психологическая проза Стивена Чбоски «Хорошо быть тихоней» и др. [2, с. 130]. Указанные данные свидетельствуют о высоком читательском интересе к художественным текстам YA.

В рамках нашего исследования также было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 информантов. Цель анкетирования – уточнить читательские предпочтения среди студентов филологов, а также сделать вывод об осведомленности студентов о специфике литературного направления YA. Респонденты анкетирования:

⁴ Здесь и далее в работе используется сокращение YA (примечание автора).

25 человек – студенты 3 курса историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета, 25 человек – студенты кафедры русской славистики философского факультета университета им. Палацкого (г. Оломоуц, Чешская Республика). На вопрос – «Читаете ли вы современную литературу?» – 63% процента информантов (32 человека, из них, 15 студентов из России и 17 студентов из Чехии) ответили положительно, что подтверждает тот факт, что современная литература, и, в частности, литература YA вызывает интерес у современного читателя. На вопрос – «Известно ли вам такое направление, как литература Young Adult?» – 52 % информантов (26 человек, из них 18 студентов из России и 8 студентов из Чехии) ответили, что не знают данного направления. Здесь очевидно, что именно студенты из Чехии наиболее осведомлены о данном направлении, что подтверждает факт наибольшей популярности YA-литературы среди европейских читателей.

Если говорить о том, каких авторов YA знают и читают участники опроса, то были отмечены следующие смежные ответы русских и чешских студентов: «Виноваты звезды» («Hvězdy nám perřály») Джона Грина, «Голодные игры» («Hunger Games») Сьюзен Коллинз, «Бегущий в лабиринте» («Bludiřtř běřes») Джейма Дэшнера, «Дивергент» («Divergency») Вероники Рот. Это позволяет определить данные тексты как прецедентные для читательской аудитории.

График 1



В современном отечественном литературоведении исследования YA прозы представлены точно, отсутствуют системные фундаментальные работы, посвященные классификации и типологии поэтики YA. Однако исследование литературы YA видится важным для анализа специфики читательской активности среди подростков и молодежи. Рассмотрение в научном поле YA прозы позволит сформировать целостное представление о читательских интересах подрастающего поколения, в том числе школьников и студентов.

Отметим несколько научных исследований, на которые мы имели возможность опираться при анализе специфики YA: «Маскульт для подростков: жанр антиутопии» Е. В. Лекаревич, «Роман-антиутопия: типологический аспект» В. А. Леонова и Л. Г. Мериарки, «Нарушение табу: современный Young Adult в школьной программе по литературе» Е. А. Погорелой [3; 4; 5].

Согласно имеющимся немногочисленным научным источникам (Лекаревич, Леонов, Мериакри), литература YA имеет следующие отличительные черты:

1. Целевая аудитория жанра – подростки от 12–20 лет (при этом отмечается, что верхний возрастной порог неточен, и все чаще наблюдаются читатели и старшего возраста). Формально данный критерий является ключевым при определении жанра. Здесь перед читателем открывается новый психотип героя (подростка) – «молодой взрос-

мый». Такой понятийный оксюморон привлекает читателя. Однако, несмотря на указание ключевой целевой аудитории, читают такую литературу гораздо более широкий возрастной круг. Здесь нельзя не упомянуть и такой популярный сегодня термин, как «crossover literature». По определению М. С. Рогачевской, «кроссовер» в широком литературоведческом смысле – «пересечение границ», или жанровая гибридность [6, с. 5]. В узком смысле – обозначение, применимое к художественным произведениям, апеллирующим и к взрослой публике, и к подросткам, и к юношеству. Иными словами, романы-кроссоверы «прокладывают невидимую тропу между юным и зрелым читателем, одинаково увлекая обоих, позволяя каждому видеть в тексте то, что соответствует возрасту, кругозору, насущным проблемам развития личности – подростка или взрослого, скрытые смыслы или интертекстуальные (интермедиальные) отсылки к знакомым феноменам культуры» [6, с. 10]. Помимо этого, специфичными критериями становится не только возраст читателей, но и черты поэтики таких художественных текстов. Основное положение литературы YA – разрыв традиций с детской литературой. И. Н. Арзамасцева и С. А. Николаева отмечают, что дети «жаждут счастливой развязки», «им необходимо ощущение гармонии, что отражается и на выстраивании картины мира в произведениях для детей» [7, с. 22]. YA-литература это положение зачастую опровергает. Здесь, по нашему мнению, и заключается мысль о сепарации данного жанра от большого пласта детской литературы.

2. Главными героями книги обычно являются подростки, которые сталкиваются с определёнными проблемами и кризисами и меняются под влиянием сложившихся обстоятельств. Герой или героиня не обязательно ярки, безгрешны и идеальны, напротив, у них есть недостатки, странности, а порой герой и вовсе кажется изгоем, отщепенцем или аутсайдером – такие персонажи вызывают гораздо больше сочувствия и расположения аудитории.

3. Сюжеты YA-литературы строятся именно вокруг персонажей, а на первый план обычно выходят те же проблемы, которые волнуют аудиторию в реальной жизни. Читатели ищут в книгах отражение собственных тревог и проблем, они ищут ответы на собственные вопросы.

4. Литература YA – это темы и проблемы, интересующие подростков и отражающие их опыт. Наиболее популярные темы: любовь, мир взрослых, поступки и их последствия, принятие себя, общение со сверстниками.

5. Наиболее популярные жанры YA-литературы – роман и роман-антиутопия.

6. Если говорить о стилистической составляющей таких текстов, то важная особенность – это простые конструкции, минимум образной выразительности, гипертрофированная достоверность, выраженная в обилии разговорных и арготических речевых конструкций. Это позволяет писателю наиболее реалистично описывать художественный мир, героев, события. А читателю, в свою очередь, читать такие тексты легче, соответственно и осмыслять их тоже.

Проиллюстрируем данные положения на примере романа «Дивергент» Вероники Рот. «Дивергент» – одна из самых популярных среди антиутопий для подростков в мире. Тираж книги (в мире), по данным агентства «Интерфакс», в 2014 году составил более 7 млн. экземпляров [8]. Популярность данного жанра и романа отмечена в вышеупомянутом анкетировании студентов из России и Чехии. На вопрос – «Знаком ли вам такой жанр, как подростковая антиутопия?» – 70 % информантов (35 человек, из них 18 студентов из России и 17 студентов из Чехии) ответили, что знают данный жанр. Также в 16 ответах из 35, студенты на вопрос – «Назовите известные вам подростковые антиутопии» – называли

именно роман Вероники Рот «Дивергент». Следует отметить и популярность данного романа в книжных магазинах. Данную книгу мы можем увидеть в продаже на многих сайтах популярных книжных сетей России («Читай Город», «Литрес», «Лабиринт»). На сайте «Читай Город» данный роман имеет рейтинг 4,17 (данные на 25.03.2022). Если говорить о популярности данной книги в Чехии, то, посетив самую популярную сеть книжных магазинов «Knihy Dobrovský», мы отметили, что данный роман присутствует в большом объеме. Рейтинг данного романа в этой книжной сети – 4,08 (данные на 20.03.2022).

«Дивергент» относится к отдельной ветви литературы YA – подростковой антиутопии или Young Adult Dystopian Fiction. Данное направление – одно из самых популярных в литературе для «молодых взрослых». В этом жанре написана и знаменитая трилогия Коллинз «Голодные игры». По нашему мнению, авторы обращаются к данному жанру, в первую очередь, потому что дух бунтарства – наиболее популярный мотив в литературе для подростков. Конфликт между старым и новым близок и понятен подростку, для него – это борьба с «испорченным миром взрослых», возможность заявить о себе, своих правах и уникальности, призыв к независимости. Н.В. Фоменко в своей работе «Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка» отмечает, что в своем психологическом развитии подросток проходит три кризиса: физиологический (половое созревание, контроль эмоций, а отсюда – психологическая неустойчивость), психологический (открытие собственного «я», поиск правды и мысли о будущем) и социально-психологический (усвоение в социуме, чувство взрослости) [9, с. 2]. Именно эти этапы в полной мере воспроизводит литература YA. Писатели изображают эволюцию героя, его борьбу, в первую очередь, с собой. Это борьба подростка за самого себя и свой собственный выбор. Это мы и можем наблюдать в романе Вероники Рот. Главная героиня осознает чужеродность окружающей среде. Портрет Беатрис Прайор – портрет нового героя антиутопии, а именно YA дистопии для подростков. Героиня – воплощение типичного подростка (целевой читательской аудитории жанра): идеалистка, максималистка, не вписывающаяся в жесткие рамки тоталитарного мира, желающая мыслить и действовать свободно. Это типичный характер для данной разновидности жанра (YADF⁵). Главная героиня романа – подросток. Те проблемы и переживания, которые она переживает, присущи подростку. Бунт против родителей, право на собственный выбор, воспитание силы духа, борьба за справедливость и искренняя любовь – все это объединяет читателя и текст, где каждый сможет найти собственный смысл, проекцию на свою жизнь. Но стоит отметить, что социально-философская и политическая направленность произведения делает его актуальным и среди широкого круга читателей. Темы романа созвучны и общему гуманистическому контексту литературы: отсутствие свободы, борьба человека за право выбора, лучшие условия, страх перед системой, антигуманность и т. д.

Роман Вероники Рот «Дивергент», очевидно, соответствует типичным чертам и специфической поэтике прозы YA. Он гармонично сочетает в себе черты как литературы YA в целом, так и жанровую специфику антиутопии для подростков. Наиболее целостное исследование представлено нами в статье «Жанровая специфика романа Вероники Рот «Дивергент». В первую очередь, данный роман ориентирован на целевую читательскую аудиторию – подростков. По нашему мнению, изучение литературы YA и в школе, и в вузах, безусловно, важно, поскольку современная литература – это отражение актуальных проблем, которые учитель может обсуждать с детьми в школе, в

⁵ Young Adult Dystopian Fiction (примечание автора).

рамках научных исследований, что расширит диапазон изучаемой литературы, привлечет юных читателей и исследователей. Наше предположение подтверждают и студенты – участники опроса. На вопрос – «Считаете ли вы, что изучение современной литературы необходимо в школе?» – 90 % информантов (45 человек, из них 25 студентов из России и 20 студентов из Чехии) ответили положительно.

Таким образом, используя различные методы исследования (от анализа имеющегося корпуса научной литературы до тематического международного анкетирования), нам удалось выявить значимость сегмента YA прозы в круге чтения подростков и молодежи. Также в ходе исследования удалось установить специфические черты прозы YA, а также в ходе сравнительного анализа доказать принадлежность романа Дивергент к сегменту YADF, т.к., в первую очередь, данный роман аккумулирует темы, близкие современному подростку. В данном случае это проблемы личностных ориентиров, места подростка в обществе, подростковый бунт. Немаловажен здесь и конфликт детей и родителей, с которым первоначально сталкивается герой, который предопределяет его дальнейшую судьбу. Литература YA позволяет подростку рефлексировать в ходе чтения, примерять на себя образы, ситуации, проживать их. В этом и уникальность данного жанра, который так популярен среди подростков. Вышесказанное определяет перспективность дальнейшего предметного исследования жанровых, стилистических, аксиологических оснований жанра Young Adult.

Литература

1. Свирина, Н. М. Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ / Н. М. Свирина // Филологический класс – 2017. – №1 (19). – 9 с.
2. Брякотнина, Е. Б. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема / Е. Б. Брякотнина, Е. А. Полева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review – 2016. – № 2. – С. 129–133.
3. Лекаревич, Е. В. Маскульт для подростков: жанр антиутопии / Е. В. Лекаревич. // Детские чтения. – 2016. – № 1. – С. 4–10.
4. Леонов, В. А., Мериарки Л. Г. Роман-антиутопия: типологический аспект (на примере романа «Дивергент» / В. А. Леонов, Л. Г. Мериарки // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 2. – С. 287–289.
5. Погорелая, Е. А. Нарушение табу: современный Young Adult в школьной программе по литературе / Е. А. Погорелая // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. – 2020. – № 5 (2). – С. 54–56.
6. Рогачевская, М. С. Проблема литературы crossover в современном детском чтении / М. С. Рогачевская // У. Шекспир в пересказах для детей. – М., 2019. – 19 с.
7. Арзамасцева, И. Н., Николаева С. А. Детская литература : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. — 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
8. «26-летняя американка попала в рейтинг самых высокооплачиваемых писателей мира» // Информационное агентство «Интерфакс» – URL: Режим доступа: <https://www.interfax.ru/culture/395896> (дата обращения: 23.03.2022).
9. Фоменко, Н. В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка / Н. В. Фоменко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2014. – № 1. – С. 5.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ШПИОНСКОГО СЮЖЕТА В ПОВЕСТИ А. П. ГАЙДАРА «СУДЬБА БАРАБАНЩИКА»

TRANSFORMATION OF THE SPY PLOT IN THE STORY OF A.P. GAIDAR *THE FATE OF THE DRUMMER*

Т. Г. Демендеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: авантюрно-приключенческая проза, подростковая литература, шпионский сюжет.

Key words: adventurous prose, teen literature, spy plot.

Аннотация. В статье рассматривается трансформация шпионского сюжета в повести «Судьба барабанщика» А. П. Гайдара: логика развития сюжета, особенности хронотопа, мотивная организация, типология героя.

Повесть «Судьба барабанщика» написана для подростков в русле авантюрной прозы, очень популярной в 1920–1930-е в СССР [1, с. 173]. Для А. П. Гайдара обращение к приключенческой литературе не было «в новинку»: в раннем творчестве писатель уже работал с подобным сюжетом (например, в повестях «Р.В.С.» (1925), «На графских развалинах» (1929), «Военная тайна» (1935)). За основу этой повести автор берет шпионский детектив – «тип построения сюжета, в основе которого лежит конфликт добра и зла», где все разрешается победой добра [1]. Гайдар отражает реалии современной ему действительности (разоблачение врагов среди своих, предчувствие надвигающейся войны, шпионаж).

Главный герой повести «Судьба барабанщика» – Сергей Щербачов – «типичный» персонаж авантюрно-приключенческого романа. Герой, как и многие его предшественники (например, Том Сойер и Гекельберри Финн – герои книг М. Твена, Джим Хокинс из «Острова сокровищ» [2]. Р. Стивенсона, дети и подростки литературы о Гражданской войне [1, с. 216] – П. Бляхина «Красные дьяволята», А. П. Гайдара «Р.В.С.»), остается без семьи, без поддержки родителей и один на один сталкивается с нетипичными для жизни подростка трудностями. Сергей чувствует себя «взрослым», способным самостоятельно распоряжаться жизнью. Вопреки этому убеждению герой быстро попадает под влияние других ребят, а через них – знакомится с настоящими бандитами. Наивно веря незнакомцам, он невольно становится соучастником преступлений.

Перволичное повествование ведется от лица главного героя и представляет собой самоанализ и анализ событий, сильно повлиявших на его жизнь. Действие начинается с ряда «исключительных событий», произошедших в жизни героя: читатель узнает, что Сергей Щербачов изначально рос в полноценной семье. Затем случилась первая невосполнимая «утрата» – мама Сережи утонула в реке. После переезда в Москву у мальчика

появляется мачеха, которая восполняет «недостачу» [3, с. 35]. Неожиданно жизнь главного героя меняется: отца арестовывают за растрату, а Валентина (мачеха) снова выходит замуж. Поворотным событием для героя становится момент, когда мачеха оставляет на него одного квартиру и уезжает отдыхать. Так возникает «отступление от нормальной жизни» [4, с. 180–217], и с этого начинаются приключения Сергея Щербачова, действие разворачивается динамично, события следуют одно за другим.

Оставшись без поддержки взрослых, Сергей приглашает к себе в дом антагониста – Юрку Ковякина – начинающего бандита. Он наивно полагается на него, и, поддавшись искушению, совершает неразумные поступки (безрассудно тратит деньги, взламывает ящик комода, продает вещи Валентины). Именно Юрка выводит героя из дома (безопасного, «своего» места) в открытое пространство и там знакомит его с «огонь-ребятами». Узнав, что отец Сергея сидит в тюрьме, ребята принимают его в компанию, а дальше, пользуясь доверчивостью мальчика, они выводят на него более опытных мошенников. Герой в силу своей неопытности сталкивается с людьми из «чужого» мира: пускает в свой дом [5, с. 827] старьевщика, знакомится с «носатым артистом», а потом, чтобы скрыть следы своего первого серьезного проступка, оставляет дом открытым для «воров». Граница между «своим» пространством дома и внешним миром, полным опасности, нарушается, именно тогда к Сергею в дом проникают настоящие бандиты (сначала шпион, представившийся «бывшим дядей» [6, с. 264], затем его напарник – старик Яков), которые обосновались здесь как в *своем* мире. В советской приключенческой прозе 1920–1930-х гг. «свои» (граждане СССР) обычно встречали «чужих» (врагов) на своей территории и боролись с ними [7] (например, пьеса братьев Тур и Льва Шейнина «Очная ставка» [8, с. 141–162], повесть «Школа над морем» О. Донченко [7]). В повести А. П. Гайдара шпионы также оказываются на «чужой» для них территории – СССР и действуют в преступных интересах своего государства, но писатель умалчивает, какого (читатель может догадаться, что это Германия, так как мир жил в предчувствии новой войны). Сергей Щербачов впускает «врага» в «свое пространство» и долгое время ошибочно принимает за члена своей семьи [9]. Так в сюжете повести реализуется мотив «свой – чужой» [7]. Важен также и связанный с ним мотив переживания: бандиты удачно сами маскируются в чужом для них мире (выдавая себя за «дядю» мачехи и ветерана Гражданской войны), но и представляя доверчивого мальчика своим «племянником». Позже, оказавшись далеко от своего дома, в Киеве, сам Сергей, скрываясь от милиции, меняет внешность (сбривает волосы и замазывает родинку).

Для хронотопа авантюрно-приключенческой прозы свойственны постоянные перемещения героя, причем в шпионском сюжете, как правило, локация основных событий топонимически достоверна, конкретные места действия можно найти на реальной географической карте [10]. У Гайдара это реальные территориальные регионы, населенные пункты, городские районы и улицы: Москва (парк Сокольники, Пушкинская площадь), Кавказ, город Сорока, где отбывал срок отец (сейчас это г. Беломорск), Серпухов, Липецк, Киев (Ирпень – в то время – дачное место). Сергей Щербачов вместе с антагонистами покидает «свое» пространство: квартиру, двор, город. На поезде герои пересекают большую территорию государства [10]. Временные координаты также имеют реалистическую определенность – суточную, календарную, историческую. Исторически время начинается с упоминаний об участии отца Сергея в Гражданской войне (1920-е гг.), затем – с воспоминаний самого героя и до момента основного действия (1930-е): «Пришла наконец весна, и отца моего отдали под суд» [6, с. 242, 252], «Два года пронеслись быстро и бестолково. Весной, на третий год, Валентина вышла

замуж за инструктора Осоавиахима...» [6, с. 244]. Часто описывается начало и конец дня: «Наступило солнечное утро. То самое, с которого жизнь... круто повернула в сторону...», «Очнулся ... уже у себя в кровати. Была ночь...» [6, с. 244, 252]. Сережа с «чужими» взрослыми уезжают из дома вечером, что соотносится с архаическими представлениями о времени активизации «темных сил». Важно и то, что основные события разворачиваются в «каникулярное время», полтора летних месяца, пока герой выключен из привычного ритма жизни, определяемого школьным графиком. Но наряду с этим, в повествовании преобладает авантюрное время, которое «вступает в свои права» [11], когда в нормальный, привычный ход событий «вторгается» исключительное событие. В развитии сюжета повести велика роль случая, что является типичной чертой приключенческой прозы [1]: Сергей «случайно» знакомится с «друзьями» Юрки Ковякина, «случайно» встречается с «дядей», «случайно» фотографирует старика Якова с «дядей», «случайно» встречается несколько раз «носатого артиста», «случайно» знакомится со Славкой Грачковским, сыном военного инженера... Наряду с этим на разных этапах повествования вводится в качестве мотивировки разгадка некоей тайны (что заперто в комод, кто такой носатый артист, что спрятано в грелке и т.д.); причем секреты частного характера, доминирующие в начале повествования, постепенно заменяются размышлениями о государственной тайне. Принципы «случайности» и «таинственности» наряду с мотивом «своих – чужих» работают на закручивание сюжетной интриги, моделирование актантной модели, формирование авторской идеи о противостоянии добра (Сергея, его друзей, представителей советской власти) и зла («огонь-ребят», мошенников, бандитов-шпионов и их помощников).

В Киеве, далеко от родного дома, главный герой и его спутники поселились на окраине в старом доме, окруженном заброшенным садом. Это своего рода «анти-Дом». Старуха-хозяйка и ее сын напоминают обитателей сказочного леса, «чуждого» человеку пространства – Бабу Ягу и Лешего [9]. К примеру, по внешнему сходству: «Высокая седая старуха с вздрагивающей головой и с глубоко впавшими глазами, опираясь на черную лакированную палочку, стояла возле морщинистого бородатого человека, который держал в руках длинную метлу» [6, с. 284]. Именно в ее доме герою предстоит пройти своеобразную «инициацию» [12]. Заподозрив «дядю» и его знакомого в мошенничестве, Сергей своими силами пытается задержать их. Он убивает старика Якова, но сам при этом получает серьезное ранение. Только после случившегося мальчик узнает некоторые детали-подробности «странного» дела. Он понимает, что долгое время находился в окружении «чужих»: Юрка оказался «мелким мошенником», «носатый артист» – «вором-наводчиком», старик Яков – «старым бандитом», а «дядя» – шпионом [6, с. 321]. Для расследования оченьгодились «доказательства», случайно добытые Сергеем (фотопленка и бумага с исчезнувшими стихами). Но милиционер не до конца «посвящает» мальчика в дело. Большая часть информации автором умалчивается, мундус-прием работает на развитие мотива государственной тайны. Герою (как и читателю) остается обо всем догадываться.

Наконец, после всех испытаний к мальчику возвращается отец, и неполная семья воссоединяется. В финале они вместе с отцом возвращаются самолетом [10] в «исходную точку» пути, в Москву, сюжетная схема замыкается в законченном цикле. Совершенный героем путь может быть интерпретирован как «духовный путь» личности Сергея Щербачова: в процессе испытаний приходит осознание случившегося, герой взрослеет.

Таким образом, А. П. Гайдар строит шпионский сюжет, опираясь на канон авантюрно-приключенческой прозы, но существенно его трансформирует: главным героем

повести выступает мальчик, который оказывается втянутым в дела государственного масштаба. А. П. Гайдар пишет в то время, когда во всём мире ощущалась неизбежность новой войны – конец 1930-х гг. XX века. Тогда советская жизнь была неустойчива, и поэтому в произведениях изображались «поиски внешних и внутренних врагов» [13, с. 111–115]. Писатель ставит цель: подготовить подростков 1930-х гг. (участников будущей войны) к тяжелым испытаниям. Вот почему в произведениях А. П. Гайдара часто встречается разделение героев на «своих» и «чужих»; изображаются семьи, в которых отцы воюют или по некоторым причинам не могут выполнить свои обязанности (защищать Родину или воспитывать ребенка); описывается социализация, взросление ребенка [13]. Главный герой повести «Судьба барабанщика» проходит череду испытаний. В результате саморефлексии и активного противостояния врагам он формируется как смелый, отважный защитник Родины.

Литература

1. Николаев, Д. Д. Русская проза 1920-1930-х годов : авантюрная, фантастическая и историческая проза / Д. Д. Николаев ; отв. ред. О. Н. Михайлов ; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького РАН. – Москва : Наука, 2006. – 688 с.
2. История всемирной литературы: в 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – Москва : Наука, 1983–1994. – На титл. л. изд. : История всемирной литературы : в 9 т. – Т.8. – 1994. – 848 с.
3. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва : Лабиринт. – 2001. – 192 с.
4. Бахтин, М. М. Роман воспитания и его значение в истории реализма // Бахтин М. М. Собрание сочинений. – Москва : Языки славянских культур, 2012. – Т. 3 : Теория романа (1930–1961 гг.). – С. 180–217. – 880 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы : словарь русской культуры / Ю. Степанов. – 2 изд., испр. и доп. – Москва : Акад. проект, 2001. – 989 с.
6. Гайдар А. Малое собрание сочинений / Аркадий Гайдар. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 640 с.
7. Семенова, Д. С. Свои и чужие : приключенческая литература в идеологическом воспитании юношества (на примере украинской советской и польской литератур 1920-1930-х гг.) // Д.С. Семенова. – Детские чтения. – Т. 6. – 2014. – № 2. – С. 67–84.
8. Вьюгин, В. Ю. Шпионы, вредители и честные люди (советская конспирологическая драма 1920–1930-х годов) / В. Вьюгин // Новое литературное обозрение. – 2018. – № 5. – С. 141–162.
9. Иванов, В. В. Славянские языковые моделирующие семиотические системы : (древний период) / В. В. Иванов, В. Н. Топоров ; Акад. наук СССР, Ин-т славяноведения. – Москва : Наука, 1965. – 245 с.
10. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2001. – 703 с.
11. Авантюрное // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН. – Москва : Интелвак, 2001. – Стб. 14. – 1596 с.
12. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп; [Вступ. ст. В.И. Ереминой]. – [Переизд.]. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 364 с.
13. Токарева, Т. Н. Сюжет испытания героя в повестях А. Гайдара 1930-х гг. / Т. Н. Токарева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Филология. – 2012. – № 2. – С. 111–115.

ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ В. ШЕРШЕНЕВИЧА И В. МАЯКОВСКОГО

EXPERIENCE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF POEMS
V. SHERSHENEVICH AND V. MAYAKOVSKY

Е. К. Дементьева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: сравнительный анализ, лирика, В. Маяковский, В. Шершеневич.

Key words: comparative analysis, lyrics, V. Mayakovsky, V. Shershenevich.

Аннотация. В статье представлен пример сопоставительного анализа стихотворений поэтов, входящих в разные творческие группировки. Основанием для подобных штудий стала хронологическая близость этих произведений и общая тематика. В ходе анализа выявляются сходства и различия в образной системе.

Футурист В. Маяковский и имажинист В. Шершеневич полемизировали друг с другом в жизни и в художественных текстах. В своих мемуарах «великолепный очевидец» В. Шершеневич признаётся, говоря о В. Маяковском: «Самую крупную роль в русском футуризме сыграл, конечно, Владимир Владимирович Маяковский. Мы были с ним однолетками, оба родились в 93-м году и много ссорились и мирились» [1, с. 416]. При том, что поэты *много ссорились*, исследователи находили в их стихах удивительно точные совпадения [2, с. 386–412]. Известным тому примером является образ штанов из стихотворений В. Маяковского «Кофта фата» (1913) и В. Шершеневича «Так ползите ко мне...» (1914). А. Мариенгоф в воспоминаниях отмечает: «Маяковский однажды написал стих: «Я сошью себе чёрные штаны из бархата голоса моего». Через некоторое время Вадим Шершеневич, даже не подозревая об этом стихе, напечатал своё: «Я сошью себе полосатые штаны из бархата голоса моего». Ну, бывают в литературе такие странные совпадения. Когда на одном творческом вечере Маяковский увидел на трибуне Шершеневича, он встал и громко объявил: "А Шершеневич у меня штаны украл!"» [3]. И таких совпадений было множество (еще одно известное совпадение – в стихотворениях В. Шершеневича «Сердце, частушка молитв» и В. Маяковского «Ко всему» и др.). Думается, дело здесь не в простом заимствовании или случайном совпадении строк и образов, а в глубинном сходстве художественного мировосприятия и в схожем взгляде на формальную организацию стихотворного текста.

Проверить эту гипотезу предлагаем на примере сопоставительного анализа стихотворений В. Шершеневича «Содержание плюс горечь» (1915, октябрь) и В. Маяковского «Лиличка» (1916, май), посвященных теме безответной любви. Тема любви является одной из «вечных» в лирике, однако ее реализация всегда специфична, зависима от национальных традиций, жанрового канона, индивидуально-авторской картины мира и других факторов. На материале лирических текстов, посвящённых одной теме,

наиболее отчетливо видны как сходства, так и различия художественной картины мира двух поэтов.

В обоих стихотворениях образ лирического героя (далее в тексте – ЛГ) представляет собой истерзанного любовью мужчину, добывающегося своей возлюбленной, готового ради нее умереть (ср. В. Шершеневич: *«Пойми:/ За спокойным лицом, непрозрачной облаткой, / Горький хинин тоски!»*; В. Маяковский: *«Дикий,/ обезумлюсь,/ отчаяньем иссечась»*). Он ждет, пока возлюбленная снизойдет, проявит милость, но в стихотворении «Содержание плюс горечь» можно увидеть больше желания физического обладания (поцелуя), в то время как в «Лиличке» ЛГ деликатно, с благоговением говорит о своей возлюбленной (ср. В. Шершеневич: *«Хоть один поцелуй. Исподтишечной украдкой, / Как внезапно солнце сквозь серенький день <...> Я жду, когда рот поцелуем завишнится / И из него косточкой поцелуя выскочит стон»*; В. Маяковский: *«Дай хоть/ последней нежностью выстелить/ твой уходящий шаг»*). Лирический герой В. Шершеневича отождествляет себя и лирическую героиню, используя местоимение «мы» (*А мы зрачки свои дразним и мучим*), в то время как ЛГ в «Лиличке» не может себе этого позволить – возлюбленная бесконечно выше его. Вероятно, такую разницу можно объяснить фактами из биографии поэтов, их личным эмоциональным опытом. В первом случае речь идет о противоречиях между близкими, родными людьми, во втором – о платоническом чувстве обожания недоступной красавицы. Кому посвящено стихотворение В. Шершеневича «Содержание плюс горечь» доподлинно не известно, но на момент написания стихотворения поэт был женат на Е. Д. Шор и имел от неё годовалого ребёнка. Можно предположить, что именно жена стала лирическим адресатом. Прототипом в стихотворении Маяковского является Л. Ю. Брик, с которой поэт познакомился в 1915 году. В автобиографии «Я сам» В. В. Маяковский под заголовком «Радостнейшая дата» пишет: «Июль 915-го года. Знакомлюсь с Л. Ю. и О. М. Бриками» [4]. Впоследствии Л. Ю. Брик стала музой поэта, фотографию с ней он хранил как талисман в отцовском портсигаре, ей он посвятил поэму «Облако в штанах» (1915) и проникновенные, полные личных переживаний, стихотворения. По свидетельству самой Л. Ю. Брик, «он был очень целомудрен в проявлении своих чувств» [5]. Стихотворение «Лиличка» было опубликовано только после смерти поэта в первом томе полного собрания сочинений 1953 года. При жизни поэта стихи, посвящённые Лилии Брик не публиковались (цензура не пропускала произведения, посвященные женщине с аморальным поведением).

Для раскрытия отношения героя к возлюбленной важен заглавный комплекс и особенности образной системы. Заглавие стихотворения Маяковского – «Лиличка! Вместо письма» – свидетельствует об исключительной важности образа возлюбленной, она – главный адресат. Однако, несмотря на это, наречие «Вместо» и восклицательный знак после обращения как будто перечёркивают всю конфиденциальность этого жанра, автор намерен кричать о своих чувствах к возлюбленной на весь мир. И, действительно, даже пространство лирического текста расширяется – от комнаты, в которой от волнения нечем дышать (*Дым табачный воздух выел/ Комната – / Глава в крученокском аде*), до моря и пустыни, у которых не видно границ (*Кроме любви твоей, / мне / нету моря <...> Захочет покоя уставший слон — / царственный ляжет в опожаренном песке*).

Для выражения своего чувства автор использует один из древнейших типов образов – параллелизм, о котором в «Исторической поэтике» А.Н. Веселовского сказано: «...параллелизм покоится на сопоставлении субъекта и объекта по категории движе-

ния, действия как признака волевой жизнедеятельности. Объектами, естественно, являлись животные; они всего более напоминали человека: здесь далекие психологические основы животного аполога <...>» [6, с. 101]. Проводя параллели с миром животных, сопоставляя себя со слоном и быком, ЛГ, с одной стороны, подчёркивает свой внушительный размер (это характерно и для других произведений Маяковского, ср. *«Меня сейчас узнать не могли бы: / жилистая громадина стонет, корчится»*⁶ и др.), а с другой – чувства, чуждые животным, которые способны найти покой и отдых на лоне природы. Он же сам при своём сколько угодно громком крике, животном рёве (*Дай хоть в последнем крике вырветь*), не будет услышан его возлюбленной, потому что бескрайние природные просторы пустыни и моря – безлюдные пространства.

В стихотворении В. Шершеневича заглавие иного рода, в нем автор фокусируется не столько на образе возлюбленной, сколько на своих чувствах. Структура названия представляет собой подобие математической формулы, выдаёт в авторе формалиста, теоретика имажинизма, кем его по праву признают многие исследователи⁷. Отметим, что в подобном ключе названы и некоторые другие стихи сборника «Лошадь как лошадь» (например, «Тоска плюс недоумение», «Небоскрёб образов минус спряжение», «Принцип лиризма»). Автор подчёркивает в названии стихотворения общность образного строя сборника, от чего создаётся впечатление подчеркнутой рациональности лирического высказывания. Но стихи, составляющие сборник, – это формулы жизни, чувств и мыслей ЛГ. В основе образности стихотворения – оригинальные метафоры (*Мое сердце лишь шарик в искусных руках судьбы; Лоскуток милости / От шуришащего счастья любви!; радости объедки и др.*) и многочисленные сравнения с союзом «как» (*Я под этим взглядом, как рабочий на стройке новой; Счастье, как мальчик / С пальчик, / С вершок и т.д.*), соединяющие несопоставимые вещи (любовь-стройка, поцелуй-солнце, жизнь-рулетка, сердце-шарик, смерть-крупье и др.). Формула жизни ЛГ – в установлении аналогий, законов, общих для всего мироустройства.

Так, на уровне типологии образов наметилась серьезная разница художественной картины мира поэтов-современников, принадлежащих к авангардному направлению искусства. Один, говоря о любви к конкретной женщине, Лиличке, использует параллелизмы, сравнения с природным миром, т.е. древнейший образный язык искусства, благодаря чему его чувства проецируются на мировой опыт литературы, обретают вневременный масштаб. Для другого поэта разговор о любовных переживаниях выражается в авторской метафоре, подчёркивающей рационализм оценки ситуации. Это определяет и разницу в эмоциональном строе стихотворений. У В. Маяковского возобладает к финалу мажорная жизнеутверждающая тональность, ЛГ не хочет умирать и действует, несмотря на холодность возлюбленной (*И в пролет не брошусь, / и не выпью яда, / и курок не смогу над виском / нажать*), лирический сюжет выстраивается циклически. ЛГ В. Шершеневича пассивен, ждёт смерти, преобладает пессимистичный, минорный настрой, линейное развитие мысли завершается финальным приговором (*И ждать, пока крупье, одетый в черное и серебро, / Как лакей иль как смерть, все равно быть может, / На кладбищенское зеро / Этот красненький шарик положит!*).

При том, что разница в решении любовной темы довольно ощутима, есть и некоторые сходства в стихах двух поэтов. Так, образ возлюбленной репрезентирован в сходных обстоятельствах: ясно, что раньше между ней и ЛГ были близкие отношения, но она стала холодна к нему, отдалилась (ср. В. Шершеневич: *«Милая! Ведь навзрыд истомилась ты: Ну, так оторви/ Лоскуток милости/ От шуришащего платья*

⁶ «Облако в штанах» (1915) [7, с. 125]

⁷ В. Марков, Э. Мекш, Н. Солнцева, В. Дроздков и др.

любви!»; В. Маяковский: «Вспомни - / за этим окном / впервые / руки твои, иступленный, гладил»). Холодность возлюбленной вызывает в ЛГ (как Маяковского, так и Шершеневича) еще большее вождление, стремление обладать хотя бы малой толикой ее чувств.

Кратко отметим сходство в ритмике (это акцентные стихотворения) и в фонике, где важно противоречие между сочетаниями согласных [см], [сн], [м], [н] // [з], [зн], [др], [р], [д]. В первом случае соответственно сочетание звуков отражает истомленность обоих ЛГ, строки читаются монотонно (ср. В Шершеневич: *А [м]ы зрочки свои драз[н]и[м] и [м]учи[м]. / Где-то [м]асле[н]ица широкой вол[н]ой / Затопила засохший пост / И ко[м]е[т]ный хвост / [См]етает [м]етлой / [С н]ебесного стола крошки скуд[н]ых звезд*; В. Маяковский: *Если б так поэта из[м]учила, / о[н] / люби[м]ую [н]а де[н]ьги б и славу/ вы[м]е[н]ял, / а [мн]е / [н]и оди[н] [н]е радости[н] зво[н], / кро[м]е зво[н]а твоего люби[м]ого и[м]е[н]и*), во втором случае резкость, категоричность – строки читаются чётко резко (ср. В. Шершеневич: *И ж[д]ать, пока к[р]упье, о[д]етый в че[р]ное и се[р]еб[р]о,/ Как лакей иль как сме[р]ть, все [р]авно быть может,/ На кла[д]бищенское [з]е[р]о/ Этот к[р]асенький ша[р]ик положит!*; В. Маяковский: *[З]авт[р]а [з]абуде[ш]ь, / что тебя ко[р]оновал,/ что душу цветущую любовью выжесг,/ и суетных дней в[з]метенный ка[р]навал/ [р]аст[р]еплет ст[р]аницы моих книжек...*).

Оба автора используют синтаксические конструкции с противопоставительным союзом *а*.

У В. Шершеневича:

Ведь даже городской

Приласкал кошку, к его сапогам пахучим

Притулившуюся от вьюги ночной.

А мы зрочки свои дразним и мучим [1, с. 139].

У Маяковского:

Кроме любви твоей,

мне

нету солнца,

а я и не знаю, где ты и с кем [7, с. 22].

Лирический текст поэта-имажиниста отсылает читателя к стихотворению В. Маяковского «Послушайте!», которое написано в 1914 году. Первая аллюзия – зачин в форме глагола в повелительном наклонении, с которого начинается стихотворение Шершеневича: «Послушай!». Вторая – ситуация исчезновения звёзд, апокалипсис:

Где-то масленица широкой волной

Затопила засохший пост

И кометный хвост

Сметает метлой

С небесного стола крошки скудных звезд [1, с. 139].

Прямые обращения к адресату – характерная черта поэтов-футуристов, так как они свои произведения декламировали со сцены на большую аудиторию, обращались с призывом или вызовом к аудитории, побуждая к созидательному действию, в том числе совместному. Исчезновение звёзд, как описываемая лирическая ситуация, вероятно, также является следствием преобладающих настроений, мироощущений времени начала Первой мировой войны.

Таким образом, в реализации темы любви у обоих поэтов есть определенные точки соприкосновения, но они, скорее свидетельствуют об общности мироощущения, распространенных поэтических практиках чтения стихов, выражения мысли. Нельзя называть В. Шершеневича эпигоном В. Маяковского, как многие привыкли считать [8]. Это два поэта, перед которыми стояли разные задачи. В. Шершеневич на практике проверял жизнеспособность теоретических основ имажинизма, В. Маяковский считал поэзию делом своей жизни и в поэтической форме откликался на значимые события собственной жизни и истории, устремляя взгляд в будущее.

Литература

1. Шершеневич, В. Г. Великолепный очевидец / В. Г. Шершеневич. – Москва : Книжный Клуб Книговек, 2018. – 704 с.
2. Дроздков, В. А. Dum Spiro Spero. О Вадиме Шершеневиче, и не только. Статьи, разыскания, публикации / В. А. Дроздков. – Москва : Водолей, 2014. – 848 с.
3. Мариенгоф, А. Мой век, моя молодость, мои друзья и подруги / А. Мариенгоф. – Москва : Варгиус, 2006. – URL: https://royallib.com/read/mariengof_anatoliy/moy_vek_moya_molodost_moi_druzya_i_podrugi.html#0 (дата обращения: 10.04.22)
4. Маяковский, В. В. Я сам / В. В. Маяковский. – Москва : Правда, 1987. – URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Я_сам_\(Маяковский\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Я_сам_(Маяковский)) (дата обращения: 16.04.22)
5. Брик, Л. Ю. Пристрастные рассказы / Л. Ю. Брик. – Нижний Новгород : Деком, 2011. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=197728&p=15> (дата обращения: 20.04.22)
6. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – Москва : Высшая школа, 1989. – 404 с.
7. Маяковский, В. В. Про это: стихотворения, поэмы / В. В. Маяковский. – Москва : ИД Комсомольская правда, 2011. – 239 с.
8. Иванова, Е. Проблемы литературного диалога / Е. Иванова. – Саратов : Изд-во Латанова В. П., 2002. – С. 122–127. – URL: <http://katlyric.narod.ru/article14.htm> (дата обращения: 06.04.22)
9. Холшевников, В. Е. Основы стиховедения. Русское стихосложение / В. Е. Холшевников. – Москва : Академия, 2004. – 69 с.

**САТИРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В ЛИРИКЕ В.В. МАЯКОВСКОГО
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1920-х ГОДОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ПОДЛИЗА» (1928))**

SATIRICAL PORTRAIT IN THE WORK OF V.V. MAYAKOVSKY THE SECOND HALF
OF THE 1920S (ON THE MATERIAL OF THE POEM *TOADY*(1928))

А. А. Жаданова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: сатира, сатирический портрет, образ, В. В. Маяковский.

Key words: satire, satirical portrait, artistic image, V. V. Mayakovsky.

Аннотация. В статье анализируется стихотворение В. В. Маяковского «Подлиза» (1928) – пример поздней лирики автора, написанное в жанре сатирического портрета; рассматривается композиция стихотворения, образная система и звуковая организация текста.

Владимира Маяковского советские исследователи признают основателем сатирических жанров «в поэзии и драматургии социалистического реализма» [1, с. 136]. Само творчество поэта, а также биографические, эпистолярные, критические и иные источники не раз доказывали трепетное его отношение к идеям революции, «качественного переустройства» общества (о чём писали и литературоведы А. А. Михайлов, А. И. Метченко, В. О. Перцов, В. Б. Шкловский, Р. О. Якобсон и др.). Активное участие в жизни зарождающегося государства и личная непримиримость ко всему, что тормозит движение вперед, неизбежно привели поэта к сатире. «Пока сволочь есть в жизни, я её в художественном произведении не амнистирую», – говорил поэт, обозначив тем самым предмет сатиры и выразив собственную гражданскую позицию [2, с. 507].

Исследования, посвященные изучению сатирического творчества В. В. Маяковского, занимают значительное место в маяковедении. Но анализ сатирических портретов, в частности, в поздней лирике Маяковского, не был приоритетным направлением исследований.

Сатира представлена во всех периодах творчества поэта. Позднее, послеоктябрьское творчество характеризуется расширением тематики, образной и мотивной структуры произведений. Главным у Маяковского является борьба с внутренним врагом – мещанством и бюрократизмом. Во второй половине 1920-х годов В. Маяковский создал галерею сатирических портретов («Взяточники» (1926), «Товарищ Иванов» (1927), «Служака» (1928), «Трус» (1928), «Помпадур» (1928), «Ханжа» (1928), «Подлиза» (1928), «Сплетник» (1928), «Мразь» (1928) и др.), в которых подчеркивал бытовую окраску злободневных общественных явлений, ставших большой социально-нравственной проблемой нового государства. Стихотворение «Подлиза» – яркий пример сатирического портрета. Произведение было написано за два года до смерти поэта (1928 год) в период, характеризующийся ужесточением сатирического пафоса его произведений.

«Подлиза» начинается с описания типизированного героя – Болдашкина, которого в народе называют подхалимом. Стихотворение – монолог лирического героя, возмущенного тем, что подобные Болдашкину люди обременяются властью и чинами. Композиция стихотворения выстраивается в логике от общего к частному, а затем опять к общему. Если в начале описывается конкретный представитель подхалимства, его образ жизни и результат влияния подобных людей на общество, то заканчивается оно желанием лирического героя «сместь бы *всех*» (курсив мой – А. Жаданова) подобных, перерастающим в призыв, потому как лирический герой и читатель объединены в сильное и могущественное «Мы». Примечательно, что в 3 и 10 строфе⁸ слово «Я» и слово «Мы» составляют отдельную строку: Маяковский намеренно делает акцент на разделении «я(мы)» и «не-я». Происходит утверждение лирического героя через оппозицию Я-Другой [3].

Стихотворение «Подлиза» написано «лесенкой», как и большинство стихотворений второй половины 1920-х годов автора. В нем часто встречаются строки, состоящие из одного обособленного слова. Такой прием, как известно, направлен на создание эмоционального и ритмического перебоя, тем самым автор концентрирует в слове экспрессию строки, расставляет интонационные и смысловые акценты: «тих (сорт народа)»; «зря (краснеет на плечах)»; «Я...»; «Мы...» и т.д. «Лесенка» передает интонацию «взволнованной речи».

Стихотворение написано вольным хореем (по терминологии М. Л. Гаспарова [4, с. 363]), при этом наблюдается допущение лишних безударных гласных в стопах в тех частях стихотворения, где ритм намеренно ломается ради создания эмоционального акцента («как растет/от ихней братии/архи-разиерархия/в издевательстве/ над демократией»). Ритмическое акцентирование усиливает чувство возмущения лирического героя.

Звуковая организация стихотворения направлена на четкое, «чеканное», беспринципное и категоричное изложение: с первого по четвертый стих первой строфы мы видим аллитерацию сонорного [Р] в сочетании со звуками [Т] и [С], которая дополняется ассонансом звука [О]: «Э[т]о[т] [с]о[р] [т] на[р]ода/ [т]их / и бе[с]фо[р]мен / [с]ловно [с][т]удень». Это сочетание ассонанса и аллитерации мы встречаем и в последующих строфах («Э[т]о[т] ф[р]ук[т] / [т]епе[р]ь [с]ог[р]е[т] / [с]олнцем / нежного началь[с][т]ва / Где п[р]ичина? / В чем [с]екре[т] / Я / задумываю[с]ь ча[с][т]о»).

В девятой строфе ярче обозначится звук [Ж]: «Раз / у[ж]е / в руках во[ж][ж]а / всех / сведя / к подлизным взглядам / расслюнявит: / "Ува[ж]ать, / ува[ж]ать/ начальство/ надо...". Слова «вожжа» и повторяющееся «уважать» рифмуются. Вожжа как упряжка, а вместе с тем и символ управления и власти, добывается героем благодаря иллюзии уважения представителей высшего ранга. Отношения Болдашкина и начальства – не единственный пример в своем роде, оно укрепилось как устойчивая и единственно рациональная модель социального взаимодействия.

Звук [Р] – один из самых частотных в стихотворении, его значимость усиливается ближе к финалу лирического сюжета. Кульминационная десятая строфа превращается в возмущенный возглас лирического героя: простое подхалимство, которое с первого взгляда не приносит значительного ущерба обществу, в масштабе государства позволяет «издеваться над демократией».

⁸ Термин «строфа» в данном случае используется условно, поскольку стихотворение написано «лесенкой»; однако, в его структуре в аналитических целях довольно легко выделяются композиционные части – на основе завершения мысли, связанной с обыгрыванием отдельных образов, ритмического рисунка, характера рифмовки, интонационной законченности.

Перейдем к анализу лексико-образной системы произведения. Первые же штрихи в сатирическом портрете рисуются лексемами с растительной семантикой: Болдашкин – это представитель «сорта» народа. Сорт или тип народа, который описывает лирический герой, «тих и бесформен», то есть не отличается индивидуальностью, подстраивается в заданных обстоятельствах под вышестоящего (сильнейшего). Во второй строфе возникает образ «телом чахлого» Болдашкина, как гиперболизированного носителя порока. Сравнение с увядающим растением создает портрет человека нездорового (соотнося со определением «худой и болезненный») физически, которое дополняется характеристикой нездоровья психического – «худ умом».

Далее мы вновь встречаем метафору с растительной семантикой: голова Болдашкина «краснеет/ на плечах» – то есть созревает, взаимодействует с солнцем. Метафора отсылает нас к солярной мифологии. Созревание, цветение, то есть благоприятное существование таких как Болдашкин, зависит от солнца-начальства, воспринимаемого как божество, перед которым нужно преклоняться (по М. М. Маковскому [5, с. 210] «солнце» может соотноситься со значениями «бог, божество»). Третья строфа развивает намеченную образную логику: «Этот фрукт/ теперь согрет/солнцем/ нежного начальства». Как и в стихотворении «Я и Наполеон» (1915) солнце из источника света, тепла и счастья превратилось в начало, несущее гибель человеческого прогресса. «Нежный способ обхожденья» – «талант» Болдашкина, дающий ему неисчерпаемые возможности для карьерного роста и материального благополучия. Эта модель поведения приводит к кумовству, несправедливому распределению власти и, следовательно, социальных благ, что не вписывалось в революционную социалистическую идеологию, потому отрицалось и вызывало возмущение лирического героя.

В четвертой строфе солярно-вегетативная линия продолжается: «на него/ не брошу тень я». «Бросить тень» обозначает акт уничтожения, нанесения вреда. «Индоевропейские слова, обозначающие тень, соотносятся со значениями «вред», «порча», «гибель» ... Понятие смерти, гибели, соотносимое с тенью, неразрывно связано с понятием жизни (дихотомия «смерть – жизнь»)» [5, с. 332]. Тень и солнце невозможны друг без друга. Отрицая ценность таких людей как Болдашкин, лирический герой с иронией относится к ситуации, сначала признав свою беспомощность перед порочным явлением, а затем призывая в последней строфе к его уничтожению. Рассматривая эту метафору в контексте солярной мифологии, устанавливается связь между смертью растения от недостатка солнечных лучей и смертью порока, путем публичного обсуждения и порицания.

В пятой строфе лирический герой сравнивает Болдашкина с животным («Лижет ногу, / лижет руку, / лижет в пояс, / лижет ниже, – / как кутенок / лижет / суку, / как котенок / кошку лижет»), создавая своеобразный аллюзивный план: закрепленная в народном сознании связь «облизывания» и прислуживания реализуется как буквальные действия Болдашкина. Описывая подробности этого процесса, автор достигает намеренного огрубления образа.

В четвертом стихе первой строфы лирический герой сравнивает подхалимов со студнем. Семантика еды у Маяковского помогает создать портрет Болдашкина как существа «неодушевленного», пресыщенного и бездейственного. Во второй строфе появляется сравнение «не башка, а набалдашник», с помощью которой лирический герой гиперболизировано подчеркивает скудоумие подхалима, голова которого служит лишь в качестве аксессуара. Болдашкин удобен начальству, таким человеком легко манипулировать, подчинить своей воле.

Помимо рядов вегетативной и зооморфной образности в портретной характеристике сатирического персонажа гиперболизировано выделяется рот, язык, подчеркиваются физиологические проявления (обильное потоотделение, краснота, катар, мозоли, слюни). В пятой, шестой и девятой строках язык, рот – инструмент говорения и прислуживания: «А язык?!/На метров тридцать/догонять/начальство/вылез; «Раз/уже/в руках вожжа,/ всех/сведя/к подлизным взглядам,/расслюнявит». В динамике лирического сюжета можно отметить нарастание к финалу грубой телесности. Кроме того, происходит заметная метаморфоза в центральном образе: если в шестой строфе прислужливый Болдашкин «мыльный весь», словно лошадь, утомленная тяжелым физическим трудом, то, когда Болдашкину «вручили бразды правленья», подхалим становится наездником-властителем.

Стихотворение «Подлиза» предстает наглядным примером портретно-сатирического творчества В. Маяковского. Поэтические средства выражают несоответствие содержания осмеиваемых явлений облику и форме, в которые они облачены. Образная структура, построенная на отождествлении образа героя с природными явлениями и неодушевленными предметами, вызывает негативные эмоции по отношению к описываемому пороку. Впечатление подкрепляется особой ритмической и звуковой организацией произведения.

Литература

1. Маслин, Н. Н. Маяковский: очерки творчества. – Москва : Гослитиздат, 1956. – 203 с.
2. Маяковский, В. В. Выступление на обсуждении пьесы «Клоп», 30 декабря 1928 г. // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – Москва : Худож. лит., 1955–1961. Т. 12. Статьи, заметки и выступления: (Ноябрь 1917 – 1930). – 1959. – 748 с.
3. Бубер, М. Я и Ты // Квинтэссенция: философский альманах. 1991 ; под ред. В. И. Мудрагея. – Москва: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
4. Гаспаров, М. Л. Владимир Маяковский / М. Л. Гаспаров // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – Москва : Наследие, 1995. – С. 363.
5. Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ УРОКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИКИ МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ
НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ПОРТРЕТ» Н. В. ГОГОЛЯ
В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**METHODOLOGICAL DEVELOPMENT AND TESTING OF LESSONS USING THE
TECHNIQUE OF SLOW READING ON THE MATERIAL OF THE STORY *PORTRAIT*
BY N.V. GOGOL IN THE HIGH SCHOOL**

Ю. К. Кондратец

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. фил. наук, доцент Е. К. Макаренко

Ключевые слова: методика медленного чтения, понимание, рецепция, авторский стиль, концепция искусства.

Keywords: slow reading technique, understanding, perception, author's style, art concept.

Аннотация. Русская классика является основным инструментом эстетического и духовно-нравственного воспитания школьников, однако воспитание детей на базе литературного наследия возможно лишь в случае внимательного и вдумчивого отношения к нему. Литературное образование в наши дни испытывает потребность в совершенствовании методик, направленных на формирование интереса обучающихся к чтению и любви к классической литературе. Статья представляет проведенный педагогический эксперимент на материале повести «Портрет» Н. В. Гоголя с использованием методики медленного чтения в старших классах.

Навыки смыслового чтения служат основой всех образовательных результатов, обозначенных в современном ФГОС. Однако, несмотря на то, что смысловое чтение обладает метапредметным статусом, специфика школьного предмета литературы обуславливает особую значимость умений и навыков учащихся, связанных с пониманием и интерпретацией текста. Поскольку предмет литературы подразумевает, прежде всего, работу с классическим художественным текстом, его пониманием и анализом, перед учителями-словесниками проблема выбора методики обучения смысловому чтению стоит особенно остро. Обоснование отбора методики обучения понятийному чтению должно исходить из особенностей современной образовательной ситуации и информационной среды.

Как отмечает Георгий Исаевич Богин, в социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста [4, с. 160]. Современный школьник принадлежит поколению клиповой культуры, привыкшему к большому потоку информации, яркому, фрагментарному представлению материала, характеризующегося высокой, постоянно обновляющейся потребностью в новом. Изменение свойств текстов, с которыми обучающиеся имеют дело в повседневности, и характера их восприятия ведет к тому, что спрос на чтение классической литературы постоянно уменьшается, несмотря на то, что произведения классиков до сих пор остаются основным средством духовно-нравствен-

ного воспитания в школе. Как показывает опыт, чем больше школьник отдален во времени от изучаемого литературного периода, тем меньше в соответствующих художественных текстах он находит актуальной для себя информации.

Особое место среди современных методик, направленных на привлечение школьников к чтению как современной, так и классической литературы, является методика медленного чтения. Медленное чтение с методологической точки зрения является антиподом скоростного чтения, имеющего целью увеличение скорости знакомства без негативного влияния на понимание. Если методика скоростного чтения направлена на быстрое восприятие информации, просмотр ключевых идей, то методика медленного чтения (реже – «глубокого чтения»), напротив, направлена на борьбу с бездумным потреблением информации, ориентирована на глубокое понимание текста, авторского замысла и получение удовольствия от процесса чтения. Методика медленного чтения отвечает требованиям современного системно-деятельностного подхода в обучении: медленное чтение – это активное занятие, предполагающее самостоятельную поисковую и мыслительную деятельность учеников. Медленное, вдумчивое чтение предполагает поэтапное погружение в текст, последовательный анализ каждого слова и образа.

Нами было проведено экспериментальное исследование рецепции старшими школьниками повести «Портрет» Н. В. Гоголя с целью выявления уровня понимания данного произведения обучающимися и выработки продуктивных методик преподавания классической литературы. Созданная нами методическая разработка включает два урока с применением методики медленного чтения.

Учащимся 10-го класса школы «Эврика-развитие» была предложена самостоятельная работа с текстом перед первым занятием, которая заключалась в прочтении повести с параллельной фиксацией частей текста стикерами разных цветов, означающими «понял/понравилось» либо «не понял/не понравилось». На уроке школьникам было предложено продолжить работу со стикерами, чтобы затем можно было наглядно с помощью цветовых обозначений проследить, как менялось понимание и восприятие повести в течение занятия.

На первом уроке в классе была проведена беседа. Были заданы вопросы: «Понравилась ли Вам прочитанная повесть? Какие слова были для Вас непонятными? Какие места в тексте вызвали у Вас наибольшие затруднения?». Данная беседа, служившая выявлению поверхностного уровня понимания текста, показала, что повесть интересна читательской аудитории старших школьников наличием в ней фантастических элементов и религиозного подтекста. Кроме того, предварительная беседа обозначила проблему, заключающуюся в неспособности старших школьников самостоятельно формулировать затруднения и выделять незнакомые слова, и подтвердила изначальный тезис о том, что школьники в повседневной действительности привыкли читать бегло, пропуская незнакомые слова и выражения в ущерб пониманию смысла художественного произведения.

Большая часть урока была отведена совместному чтению начала текста повести вслух с комментированием. Комментированное чтение преследовало цель обратить внимание учащихся на слова и выражения, которые при самостоятельном знакомстве с повестью оказались пропущены и не поняты. С помощью словаря совместно с учениками проводилась работа по восстановлению лексических значений слов, вызвавших затруднения, после чего учителем задавались наводящие вопросы, стимулирующие размышления школьников об авторском отборе слов. Например, затруднение вызвало слово «мишурный» из первого абзаца повести: «Эта лавочка представляла, точно, са-

мое разнородное собрание диковинок: картины большею частью были писаны масляными красками, покрыты темно-зеленым лаком, в темно-желтых мишурных рамах» [1, с. 76]. В словаре Т. Ф. Ефремовой даётся несколько определений данной лексемы, из которых по контексту наиболее подходящими оказались два: 1) свойственный мишуре, характерный для нее, 2) (перен.) показной, обманчивый, рассчитанный только на внешнее впечатление [2].

После проведенной словарной работы учителем были заданы вопросы: «Что нового значение слова «мишурный» вносит в описание лавочки на Щукином дворе? Предположите, какие картины могли покрыть темно-зеленым лаком и поместить в мишурные рамы». Ученики выдвинули мысль о том, что это низкопробные картины, рассчитанные на любителей. Данный пример работы, во-первых, позволяет научить школьников формулировать затруднение при работе с текстом и самостоятельно строить проект выхода из него путем выдвижения гипотез, а во-вторых, стимулирует интерес во время чтения художественного произведения посредством внимательного наблюдения за развитием авторской мысли и предугадывания сюжета по мельчайшим деталям.

Затем на уроке нами было организовано чтение по ролям. Предполагалось, что ролевое чтение усилит эффект «погружения» в текст и поможет старшим школьникам прочувствовать атмосферу художественного произведения. Однако использованный метод оказался малоэффективным в отношении работы с восприятием учеников и снова указал на уже обозначенную ранее проблему понимания смысла прочитанного. Среди формальных признаков, указывающих на поверхностное понимание содержания прочитанного текста, можно выделить отсутствие интонирования при чтении, затруднение при расстановке смысловых акцентов и пауз.

На завершающем этапе занятия школьникам была предложена работа, направленная на изучение авторского стиля и языка Н.В. Гоголя. На слайд выводились фрагменты из текста повести, в которых намеренно были пропущены лексемы:

- «...досада и равнодушная пустота **обняли** его в ту же минуту.» [1, с. 80];
- «Ух, как в нем забилося **ретивое**, когда он только подумал о том!» [1, с. 95];
- «...**застегнутые** лица чиновников, военных и штатских не много представляли поля для кисти...» [1, с. 107];
- «Вид их и выражение лиц были здесь как-то тверже, вольнее и не означались той **приторной** услужливостью, которая так видна в русском купце...» [1, с. 116];
- «Весьма естественное любопытство **загорелось** почти на лицах всех...» [1, с. 118];
- «...штоф чистой русской водки, которую они однообразно **сосут** весь день...» [1, с. 119].

Задача школьников заключалась в замещении пропуска наиболее подходящим, по их мнению, словом. После активной работы обучающихся по выдвижению гипотез был произведен сопоставительный анализ читательских ожиданий относительно недостающих слов с авторским выбором лексем. Учителем последовательно задавались проблемные вопросы: «Как вы думаете, почему автор выбирает именно это слово в предложении? Чем оно отличается от слов, предложенных вами? Какие дополнительные значения оно вносит в предложение? Какие образы рождает?» Учащимся ни разу не удалось предугадать авторский отбор языковых средств. Подобная работа с текстом позволила наглядно продемонстрировать необычный ход мысли автора и его внимательность к слову.

В конце первого урока была проведена рефлексия. Нами были заданы вопросы: «Изменилось ли Ваше мнение о прочитанном произведении? Отметили ли Вы для себя что-то новое о повести Гоголя? Что осталось непонятным? Помогла ли Вам сегодняшняя форма работы на занятии разобраться с непонятными местами в повести? Среди Ваших стикеров какой цвет преобладает: желтый, зеленый или красный?»

Второй урок был выстроен в привычной для учащихся форме беседы и посвящен полному, всестороннему анализу повести, направленному на раскрытие концепции искусства Гоголя. Ход работы по воссозданию авторского понимания искусства отталкивался от сопоставления образов художников. В качестве вспомогательного материала учащиеся получили пустые таблицы, включающие следующие параметры для сравнения двух ключевых образов: портрет героя, описание жилища, таланта, попытки преодоления проклятья, реакции на неудачи, связанные с преодолением проклятья, завершение судьбы. Все перечисленные параметры рассматривались в динамике: до переломного момента встречи/написания зловещей картины и после.

По окончании занятия, обучающиеся совместно составили кластер «Образ подлинного художника», в котором перечислили черты, присущие, согласно концепции Н. В. Гоголя, истинному творцу.

В качестве домашнего задания детям было предложено написать эссе или сочинения-рассуждения на выбор по одной из тем с целью определения уровня усвоения материала.

Предлагаемые темы: «Каково назначение искусства? (на материале повести Н. В. Гоголя «Портрет»)», «Каким должен быть настоящий художник? (сравнительно-сопоставительный анализ двух образов художника в повести Гоголя «Портрет»)», «Гений и злодейство – две вещи несовместные» (Пушкин «Моцарт и Сальери»): к вопросу о нравственном облике художника».

Рефлексия, озвученная учениками после проведения уроков, не дала однозначной оценки созданной методической разработке. Мнения учеников относительно первого урока с использованием медленного чтения разделились: некоторым методы медленного комментированного и ролевого чтения показались примитивными и слишком простыми, другая часть аудитории высказывалась положительно, отмечая главным достоинством данной формы работы проникновение в суть текста, понимание его скрытого содержания.

Посредством созданной нами методической разработки удалось привлечь внимание старших школьников к творчеству Н. В. Гоголя: заинтересованность учащихся проявлялась в активной работе на занятии и дискуссии относительно воссозданной на уроке авторской концепции искусства.

Апробация разработанных нами уроков показала многофункциональность методики медленного чтения на уроках литературы. Методика так называемого глубокого чтения одновременно служит диагностике проблем понимания, формирования индивидуального затруднения в процессе учебной деятельности, а также способствует их решению посредством активизации умственной деятельности учащихся, внимательного вдумчивого отношения к слову.

На наш взгляд, для наиболее успешного внедрения методики медленного чтения в образовательный процесс необходима серьезная детальная проработка и описание уровней понимания текста, которая позволила бы усложнять, конкретизировать работу на уроке и ориентировать её на более подготовленных учеников. При таком подходе методика медленного чтения служила бы инструментом учителя по работе над любым

художественным произведением, помогала бы развитию самостоятельности школьников в обучении. В настоящий момент нами осуществляется деятельность по расширению и уточнению классификации уровней понимания Г. И. Богина с целью её адаптации для методической работы учителя.

Литература

45. Гоголь, Н. В. Петербургские повести: [сборник] / Николай Васильевич Гоголь. – Москва : Издательство АСТ, 2018. – 384 с.
46. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Москва : Русский язык, 2000. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 20.03.2022).
47. Камышева, О. А. Технология «медленного чтения» в практике преподавания дисциплины «История мировой литературы и искусства» / О. А. Камышева // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 3 (4). – С. 34–41.
48. Левушкина, О. Н. Диагностика уровня понимания учащимися художественных текстов при обучении русскому языку / О. Н. Левушкина // Проблемы современного образования. – 2013. - № 1. – С. 159–181.
49. Мордовченко, В. И. Гоголь в работе над «Портретом» // Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: В 14 т. Т. 3. Комментарии. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, – 1952. – С. 661–674.
50. Фуксон, Л. Ю. Интерпретация фрагмента текста как опыт «Медленного чтения» / Л. Ю. Фуксон // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №3. – С. 193–197.

**АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Г. ИВАНОВА
«МЕЛОДИЯ СТАНОВИТСЯ ЦВЕТКОМ»
ПРИ ИЗУЧЕНИИ М. ЛЕРМОНТОВА В ШКОЛЕ**

ANALYSIS OF G. IVANOV'S POEM *THE MELODY BECOMES A FLOWER*
WHEN STUDYING M. LERMONTOV AT SCHOOL

Д. С. Крюгер

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент Е. А. Сафонова

Ключевые слова: интертекстуальный анализ, аллюзия, Г. Иванов, М. Лермонтов, мотив, мелодия.

Keywords: intertextual analysis, allusion, G. Ivanov, M. Lermontov, motive, melody.

Аннотация. В статье представлен интертекстуальный подход к анализу лирического произведения на уроках литературы в школе на материале обобщающего урока по творчеству М. Ю. Лермонтова в 9 классе с привлечением лирики поэта первой волны эмиграции Г. В. Иванова. Автором намечены общие мотивы творчества поэтов разных эпох.

Ощущение близости к судьбе и творчеству Лермонтова поэтов зарубежья способствовало их частому обращению к его произведениям, мотивам и образам. Трепетное отношение к творчеству Лермонтова объясняется отождествлением его с русской культурой, с покинутой родиной, с самобытностью самого поэта.

Георгий Иванов, покинувший Россию в 1922 году, является одним из ярких приверженцев творческого наследия «ночного светила русской поэзии» [1, с. 160]. Он синтезировал в своем творчестве черты акмеизма и символизма. Влияние символизма раскрывается в ориентации на музыкальную организацию текста. Художник погружается в мир гармонии, противостоящий всему дисгармонично-уродливому [2, с. 203], также наблюдается основной принцип символизма – двоемирие: мир физический и метафизический, внешний и внутренний, бытовой и бытийный. Черты акмеизма проявляются в «вещности» и «тоске по мировой культуре». В поэтике Г. Иванова выделяют «талант двойного зрения», повышенное внимание к «чужим текстам», в связи с чем его называют «цитатным поэтом» [3, с. 410].

Стихотворение «Мелодия становится цветком» написано незадолго до смерти поэта. Лирическое произведение репрезентирует образ поэта-романтика М. Ю. Лермонтова, но в метафорах заключены образ самого Г. Иванова и образы поэтов, на которых оказала влияние лермонтовская традиция (например, Г. Адамович, И. Чиннов, А. Штейгер и др.).

Представим анализ стихотворения Г. Иванова «Мелодия становится цветком» при изучении творчества М. Ю. Лермонтова в школе в 9 классе. Цель урока: расширить читательский кругозор учащихся через установление связи между стихотворениями М. Ю. Лермонтова и поэта-эмигранта Г. В. Иванова.

В процессе обучения интертекстуальному анализу мы следуем за О. В. Закировой, которая выделяет три логико-смысловые части анализа: поисковую, идентификационную и интенционально-определяющую [4, с. 4042–4047].

На этапе мотивации необходимо вызвать интерес к восприятию новой информации. Для этого предлагается посмотреть отрывок из видеозаписи, в которой распускаются цветы под вальс Мстислава Андропова (DogaWaltz) [5]. Учащиеся должны предположить, о чём мы будем говорить.

Далее, в поисковой части анализа, используется прием «прогнозирующее чтение» (абдукция). Предлагаем учащимся ответить на вопросы, исходя из первой строки стихотворения:

- Как вы думаете, о чем стихотворение «Мелодия становится цветком»?
- Какие образы заложены в названии?
- Какие у вас возникают ассоциации со словом мелодия, со словом цветок?

Затем переходим к построфному анализу-размышлению.

Первая строфа:

*Мелодия становится цветком,
Он распускается и осыпается,
Он делается ветром и песком,
Летящим на огонь весенним мотыльком,
Ветвями ивы в воду опускается...*

- Какое настроение возникает?
- Замечаете ли повтор звуков? Как называется такой прием?

Вторая строфа:

*Проходит тысяча мгновенных лет
И перевоплощается мелодия
В тяжелый взгляд, в сиянье эполет,
В рейтузы, в ментик, в «Ваши благородие»,
В корнета гвардии – о, почему бы нет?..*

- Поменялось ли настроение?
- Есть предположения, о ком идет речь?

Третья строфа:

*Туман... Тамань... Пустыня внемлет Богу.
– Как далеко до завтрашнего дня!..*

- О ком идет речь?
- Заметили ли вы «чужое слово»?

Четвертая строфа:

*И Лермонтов один выходит на дорогу,
Серебряными шпорами звеня.*

На этапе актуализации знаний учащимся необходимо вспомнить, что такое *цитата*, а также определить, к каким произведениям отсылает Г. Иванов (к роману «Герой нашего времени» и к элегии «Выхожу один я на дорогу...»).

На третьем этапе учителем дается краткая сводка биографии и творчества Г. Иванова, показывающая близость поэтов разных эпох. Важно отметить, что лирический герой в позднем творчестве Иванова ощущает «трагическую хрупкость человека, лишённого опоры в хаосе мироздания» [6, с. 30], усиливается мотив ветхости, конечности мира, в котором человек является гостем.

Далее приступаем к сравнению стихотворений «Выхожу один я на дорогу...» М. Ю. Лермонтова и «Мелодия становится цветком» Г. Иванова (идентификационный этап).

Стихотворение «Мелодия становится цветком» строится цепочками метаморфоз, реализующих идею перевоплощения, на что указывают глагольные лексемы *становится, делается, перевоплощается*. В первой строфе можно обозначить следующую цепочку перевоплощений: *мелодия – цветок – ветер – песок – мотылек*. Интересно, что все образы связаны с природой и со скоротечностью состояний-изменений: *цветок распускается и осыпается*. В действительности цветению отведен недолгий период, мы не успеваем насладиться его красотой, как приходит срок увядания и отцветания. *Ветер* – это неравнозначное движение воздуха, которое всегда имеет разную скорость. *Песок* – это что-то зыбкое, характеризующее распад, особенно с воздействием на него ветра. В синтезе образов ветра и песка ощущаются мотивы одиночества, ненужности, пустоты, безнадежности (пустыня). Образ *мотылька* воплощает быстротечность бытия, а *весенний мотылек*, который летит на *огонь* – это вновь дихотомия жизни и смерти. Привлекательный для только родившегося мотылька свет (объект) является для него губительным, хотя он этого не подозревает – мотив хрупкой человеческой жизни. Однако, несмотря на метаморфозы, это все еще мелодия.

Природа в начале стихотворения «Выхожу один я на дорогу...» представлена в гармоническом единстве, непрерывном диалоге, однако лирический герой будто не вписывается в общий дом. Ряд риторических вопросов меняет тональность от восторженно-торжественного гимна ночной природе к осознанию отсутствия душевной гармонии в самом себе. Возникает трагический мотив «бытия – к – смерти», присущий лермонтовским произведениям разных лет.

Во второй строфе лирического произведения Г. Иванова мы видим, что *мелодия* перевоплощается в *тяжелый взгляд, сиянье эпюлет, рейтузы, ментик, «Ваше благородие», корнета гвардии* – это детали обмундирования корнета и характеристика поведения лирического героя. Для поэтики Г. Иванова, как было отмечено ранее, характерен синтез акмеистических и символических принципов, поэтому в стихах выражена неразрывная связь онтологического, бытийного (мелодия) с реальным, бытовым миром.

Заключительные строфы элегии М. Лермонтова открывают новую реальность, созданную воображением поэта – мир его мечты, предел желаний измученной души. Это некое инобытие, дарующее свободу и покой, своеобразный Эдем, не отождествляемый с конечностью человеческого бытия и воспринимаемый как вечное блаженство.

В стихотворении Иванова есть мотив конечности, также перетекающий в вечность. Строка «*проходит тысяча мгновенных лет*» указывает на быстротечность человеческого существования. Строка «*Как далеко до завтрашнего дня*» указывает на вечность, которая заключена в образе мелодии. Творец Лермонтов один выходит на дорогу, но за ним встает ряд последователей. В заключительных строфах *мелодия* перевоплощается в самого поэта-романтика Лермонтова. Образ *тумана* становится порогом между реальностью и ирреальностью. Туман воплощает мотив смерти, переход в экзистенциальную вечность. *Тамань* – аллюзия на главу из романа Лермонтова «Герой нашего времени» (1840), в котором описывается период «межвременья», когда общество переживало смену идеалов. Это близко мироощущению поэтов-эмигрантов, которые были не способны найти себе место в «чужой» стране.

Аллюзии на стихотворение Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» (1841) выражены в строках «*Пустыня внемлет Богу*», «*один выходит на дорогу*».

Импрессионистичность и незавершенность высказываний Г. Иванова сглаживается интонационным единством. По выражению В. В. Заманской, «поэт становится сверхчувствителен к звукам» [7]. Аллитерация звуков *с, ц* наряду с сонорными *м, л* в первой строфе погружает в атмосферу едва уловимого шороха. Во второй строфе аллитерация звуков *в, т, р, д* и ассонанс звуков *о, е* нагнетает обстановку, появляется ощущение тревоги. В заключительных строфах повторяются звуки *т, р, д*, которые передают торжественность, сонорный звук *н* создает унисон смешения двух планов бытия – метафизического и физического.

На шестом этапе урока, интенционально-определятельном, нужно интерпретировать авторский замысел в построении интертекста, выявить интенции автора. Учащимся задаем вопросы:

- Какова роль интертекстуальных включений в создании произведения как идейно-тематического целого?

- Если вместо обнаруженных интертекстуальных ссылок использовать какой-либо иной художественный приём, то сохранит ли текст свою смысловую и композиционную целостность?

Заключительный этап анализа предполагает рефлексию по итогам диалогического взаимодействия: о чем или о ком стихотворение «Мелодия становится цветком»? Как цитаты и аллюзии помогают раскрыть идею? Каким видит Г. Иванов Лермонтова? А каким видите его вы?

После ответов на вопросы учащимся дается домашнее задание:

- составить коллаж «Образ М. Ю. Лермонтова», включив в него свои ассоциации, связанные с творчеством поэта /найти необычный портрет-оптическую иллюзию М.Ю. Лермонтова в стилистике работ художника Олега Шупляка или нарисовать самим портрет-иллюзию М. Лермонтова.

- сделать анализ стихотворения Г. Иванова «Если бы я мог забытья».

Таким образом, при изучении классических произведений интертекстуальный анализ поможет школьнику понять место писателя и его произведений в развитии литературы и культуры, постичь идейно-художественное содержание произведения через другой культурный код. Интертекстуальный подход к анализу произведений в школе направлен на активизацию мыслительной деятельности, развитие интерпретационных и «смыслопонимающих» умений, на расширение читательского кругозора, обогащение цитатного багажа [8, с. 183–189]. В рамках одного урока литературы полноценный интертекстуальный анализ провести не удастся, но обучение элементам такого анализа мы считаем целесообразным.

Литература

1. Мережковский, Д. С. Лермонтов. (Поэт сверхчеловечества) // Мережковский, Д. С. Полн. собр. соч. : в 24 т. – Москва : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1914. Т. XVI. – С. 160.
2. Данилович, Т. В. Поэзия русского зарубежья: Творчество Г. Иванова в аспекте интертекстуального анализа / Т. В. Данилович // Наука о литературе в XX веке: (История, методология, литературный процесс): Сборник статей / Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел литературоведения; Редколлегия: Ревякина А. А. (ответственный редактор и составитель) и др. – Москва : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2001. – С. 203. – EDN SFKCWH.
3. Басинский, П. В., Федякин, С. Р. Русская литература конца XIX – начала XX века и первой эмиграции : пособие для учителя. – Москва : Академия, 1998. С. 410. – ISBN 5-7695-0258-4.
4. Закирова, О. В. Использование алгоритма в обучении интертекстуальному анализу художественного произведения студентов-филологов / О. В. Закирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 12. – С. 4042–4047. – DOI 10.30853/phil20210673. – EDN IFMMGB.

5. Beautiful Relax. «4К Ускоренная съемка: наблюдайте, как цветы распускаются у Вас на глазах под приятную музыку вальса». Онлайн видеоклип. Youtube, 18 сентября 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qy9vg9H-CN8&t=21s>(дата обращения 15.04.2022).
6. Семина, А. А. Поэтические сборники Георгия Иванова 1910-х годов: пути творческого самоопределения / А. А. Семина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2016. – № 3. – С. 30. – EDN WLSPAX.
7. Чехунова-Блау, О. А. Образный код в экзистенциальной картине мира Георгия Иванова // Вестник КГУ. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraznyy-kod-v-ekzistentsialnoy-kartine-mira-georgiya-ivanova>(дата обращения: 15.04.2022).
8. Крюгер, Д. С. Интертекстуальный подход к анализу художественных произведений на уроках литературы в школе на примере изучения поэзии Лермонтова в 9 классе / Д. С. Крюгер // Международный научно-образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Международная конференция «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0» : в 2 т. ; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск, 2021. – ISBN 978-5-89428-952-6. – Т. 1 : Филология. История. – Томск, 2021. – С. 183–189. ISBN 978-5-89428-953-3.

ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ (АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА)

THE PRACTICE OF PREPARING STUDENTS FOR THE FINAL ESSAY
(ANALYSIS OF MODERN TRENDS AND INDIVIDUAL EXPERIENCE)

Е. Р. Лукьянченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:
канд. филол. наук., доцент Е. А. Полева

Ключевые слова: итоговое сочинение, методика обучения сочинению, интервьюирование.

Key words: final essay, essay teaching methodology, interviewing.

Аннотация. В статье описываются современные условия подготовки учащихся к итоговому сочинению в 11 классе, выявляются стратегии подготовки, чаще всего используемые учителями. Общие наблюдения конкретизируются данными интервьюирования учителей о трудностях и эффективных, на их взгляд, практиках подготовки к данному виду итоговой аттестации.

Итоговое сочинение введено в систему образования в 2014–2015 учебном году по поручению Президента Российской Федерации, проводится оно в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [1]. С того момента до сих пор ведутся споры о целесообразности использования данной формы аттестации. Возвращение к итоговому сочинению, по мнению его сторонников, должно замотивировать учащихся не только изучать школьную программу по литературе, но и повысить значимость чтения как формы досуга. Аргументом выступает и то, что литература, являясь областью гуманитарного знания, нацелена на усвоение и закрепления ценностных норм, необходимых для формирования социально зрелой личности.

Критика введения сочинения также обоснована рядом факторов. Очевидной проблемой является перегруженность образовательного процесса в выпускных классах. Выпускникам, параллельно с изучением основной программы, необходимо готовиться к ЕГЭ, а также в сжатые сроки освоить навык написания сочинения, поскольку комплексная и системная подготовка к нему во многих школах развита слабо, учащиеся не всегда понимают, как писать разные жанровые формы сочинений в рамках предмета «Литература» [2].

После опыта нескольких лет стало понятно, что готовить учащихся следует заблаговременно, поэтому практикующие учителя начинают работать не только с выпускным, но и с 8-10 классами. Стратегия долговременной подготовки следующая: повторение ранее изученных произведений, ведение отдельных кейсов с материалами по сочинению, составление таблиц по сложным или объемным произведениям, углубленное изучение школьной программы с привлечением критических работ, анализ тематических направлений и тем прошлых лет с последующим написанием сочинений, отработка структуры сочинения, работа с жанровой формой эссе, экспресс-сочинения

на различные темы в короткий промежуток времени, разбор критериев оценки, разбор собственных и чужих «эталонных», а также «неудавшихся» сочинений по критериям и т.п. [3].

Возвращение сочинения изначально подразумевало оценивание усвоения учащимися метапредметных навыков, но нацеленность на литературный аргумент сделало аттестацию литературоцентричной [4]. Помимо этого, весомая доля подготовки легла на учителей-словесников, в итоге сочинение в российском профессиональном сообществе и социуме воспринимается как сочинение по литературе, что условно освобождает учителей других предметных областей от комплексной работы с учениками над письменным размышлением.

Ещё один нюанс, влияющий на выбор учителем стратегии подготовки: для удачной сдачи необходимо нацелить учеников на написание по критериям, возможно поэтому педагоги нередко отказываются от творческого подхода к текстопорождению, создавая ситуацию клишированного письма и отсутствие культуры “авторства” [5], т.е. ученику проще заучить основные фразы для связи частей текста, перефразировать чужое мнение о произведении, а не представить собственное понимание проблемы из страха не попасть под устоявшееся мнение [6].

Проанализировав тематические направления (в том числе темы для Томской области) [7], можно утверждать, что, во-первых, сочинение направлено на размышление о вечных проблемах этики, выбора, самоопределения, о личной и национальной истории. Для каждого тематического направления формулируется 12–13 тем: это может быть вопрос о понимании какого-то понятия, согласие или несогласие с чьим-то высказыванием, цитата из произведения, которая должна быть раскрыта в контексте данной проблемы и т.п. [8].

Во-вторых, в основном ученикам предлагается рассуждать о двух антонимичных понятиях, бинарных оппозициях, что требует от ребёнка умения выстраивать рассуждения по принципу «за» и «против».

Тематические направления двух последних лет начинают отходить от изначально заданной бинарной позиции в сторону остросоциальных вопросов, проблемные же вопросы в формулировках тем 2021/22 учебного года делают упор на темы, связанные, в том числе, с популярным среди молодежи жанром антиутопии, который в школьной программе не всегда встречается или изучается в 11 классе во второй половине учебного года, то есть после того, как ученики напишут сочинение.

Темы последних лет своей формулировкой все больше отсылают к межпредметным знаниям в таких областях как обществознание, история, право, мировая художественная культура. Нельзя отрицать того факта, что литературные произведения являются «отпечатком» культуры и истории, только в художественном оформлении, но недостаток знаний учащихся в других областях может значительно затруднить понимание и интерпретацию некоторых тем.

Таковы общие трудности и стратегические задачи, связанные внедрением сочинения как формы итоговой аттестации. На наш взгляд, эти данные нуждаются в конкретизации через рефлексию опыта учителей, готовящих учеников к сочинению. В качестве метода получения информации было выбрано интервьюирование [9]. Причины выбора данного вида следующие: интервью по своей форме похоже на непринужденную беседу, вопросы требуют развернутого (как вариант – отчасти подготовленного) ответа, есть возможность расположить респондента к себе, получить информацию от “первоисточника”, призвать его к саморефлексии посредством наводящих, уточняющих вопросов, уместно комментирование размышлений для выхода на углубленное

понимание особенностей восприятия респондента, его процесса мышления. Интервью предполагает процесс обдумывания ответов, фиксирование разговора на диктофон с последующей расшифровкой. На результаты будет влиять как правильно сформулированный вопрос, так и качественный выбор опрашиваемых. Использование проблемных вопросов в интервью позволяет вывести опрашиваемого на более четкую позицию в рамках обсуждаемой темы [10].

Вопросы для интервью составлялись на основе анализа проблем итогового сочинения, современных методов и собственных предположений о том, как следует организовывать образовательный процесс во время подготовки.

Интервью проводилось с пятью учителями, готовившими учеников к итоговому сочинению в следующие годы выпуска: 2016, 2017, 2018, 2020, 2021. Опыт подготовки к сочинению был единственным критерием отбора респондентов. Педагогический стаж респондентов: от девяти до тридцати пяти лет.

Данные интервьюирования представлены в обобщённом виде. При расшифровке диктофонных записей было обнаружено, что учителя не только отвечали на вопросы, но и давали попутные комментарии, актуализируя в интервью то, что значимо для них в данной теме.

Некоторые преподаватели не видят реальной пользы в данной форме аттестации. Связано это с фактическим отсутствием проверки метапредметных знаний и возможностью продемонстрировать свои творческие навыки в процессе текстопорождения по заданной структуре – сочинение является лишь допуском к экзамену. Некоторые требования к сочинению настолько мягкие, что эта форма может отсеять только самых слабых учеников, реальной проверки уровня сформированности навыков текстопорождения, рассуждения, рефлексии, выражения собственной позиции по проблеме не происходит. Не проверяется и грамотность письменной речи. По словам одного из респондентов, ученикам «легко понять, как получить зачет / незачет, условно вы можете на 350 слов допустить 15 ошибок, и ваше сочинение зачтут».

Несмотря на то, что чётко заданные требования облегчают подготовку к сочинению «под критерии», серьёзным педагогическим вызовом остаются нечитающие дети, узость кругозора которых осложняет подбор аргументов. Поэтому учителя стараются работать над формированием читательской базы, начиная со средней школы. В качестве методов они выбирают читательский дневник, опорные конспекты, схемы и таблицы по произведениям, знакомство с экранизациями, постановками. Такие методы, по их мнению, позволяют не только запомнить основную информацию о тексте, но и адаптировать её под клиповое мышление современных учащихся.

Наиболее продуктивной, по мнению респондентов, является подготовка, начатая со средней школы. Знакомство с жанром сочинения-рассуждения и первый удачный опыт написания происходит уже в 6 классе, а с 8 класса, когда у учеников сформирована мотивационная база, можно начать постепенную подготовку в рамках уроков по литературе. Учащимся необходимо писать по каждому крупному пройденному произведению сочинение в рамках структуры итогового, для небольших текстов предлагается творческая работа, которая, по сути, тоже является обработкой композиции текста-рассуждения. Именно длительная работа с учениками и результаты экзаменов в 9 классе позволяют учителям строить предположения о том, как будущие старшеклассники справятся с итоговым сочинением и над чем следует работать.

К старшей школе у ученика будет сформирована знаниевая база текстов, в 10–11 классах упор уже делается за закрытие пробелов речевого характера: отработка

логических связей в тексте, речевые недочеты, повышение общего уровня грамотности. Усвоение структуры сочинения-рассуждения, умение грамотно излагать свои мысли проверяется постоянной письменной практикой. Поэтому очевидно, что неизменным в процессе работы будет именно написание с последующим разбором ошибок и комментированием работ, чтобы учащийся обратил внимание на свои недочеты и отработал их.

Учителя по-разному относятся к идее развивать творческие навыки в рамках подготовки к сочинению. Некоторые ставят себе такую задачу, понимая, что решать её будет нужно в рамках конкретных требований; они стараются развивать личностный потенциал, помогая ученикам с нестандартным мышлением работать в требуемой структуре, чтобы не приводить ребенка к стрессовой ситуации неуспешности. Другие чётко настроены объяснить учащимся «пропускную» функцию сочинения и считают, что лучше избежать риска, который есть в творческом подходе к подбору аргументов, например.

Проведённый анализ показал, что учителя осознают общий контекст, в котором должна осуществляться подготовка к сочинению. Вместе с тем, педагоги используют различные установки в решении частных вопросов (работа с литературой, анализом художественных текстов, структурированием материала, отношением к творчеству и самовыражению через сочинение). Представленный здесь обобщённый опыт респондентов может служить основой для встраивания стратегии подготовки к написанию итогового сочинения молодыми учителями или теми, у кого недостаточно опыта в организации этого вида учебной деятельности.

Литература

1. ФИПИ. Итоговое сочинение: вопросы и ответы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/itogovoe-sochinenie/itogovoye-sochineniye-voprosy-i-otvety> (дата обращения: 19.02.2022).
2. Беляева, Н. В. Проблемное поле итогового сочинения: вопросы и ответы / Н. В. Беляева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-pole-itogovogo-sochineniya-voprosy-i-otvety> (дата обращения: 19.02.2022).
3. Белова, И. А. Система подготовки к написанию итогового сочинения по литературе в школе / И. А. Белова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – № 2-2. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-podgotovki-k-napisaniyu-itogovogo-sochineniya-po-literature-v-shkole> (дата обращения: 19.02.2022).
4. ФИПИ. Итоговое сочинение (изложение). [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/itogovoe-sochinenie> (дата обращения: 19.02.2022).
5. Минаева, Е. И. Ключевые аспекты поддержки надпредметного характера итогового сочинения учителями разных предметных областей / Е. И. Минаева // МНИЖ. – 2021. – № 6-4 (108). [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-aspekty-podderzhki-nadpredmetnogo-haraktera-itogovogo-sochineniya-uchitelyami-raznyh-predmetnyh-oblastey> (дата обращения: 19.02.2022).
6. Казорина, А. В., Вайрах, Ю. В. Приёмы технологии развития критического мышления в обучении итоговому сочинению / А. В. Казорина, Ю. В. Вайрах // Концепт. – 2016. – № 3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priyomy-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-obuchenii-itogovomu-sochineniyu> (дата обращения: 19.02.2022).
7. Все о выпускном сочинении. [Электронный ресурс]. – URL: <https://sochinenie11.ru/> (дата обращения: 19.02.2022).
8. Зинина, Е. А., Барабанова, М. А. Современные подходы к разработке тематики итогового сочинения / Е. А. Зинина, М. А. Барабанова // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-razrabotke-tematiki-itogovogo-sochineniya> (дата обращения: 19.02.2022).

9. Долгина, Е. С., Веснина, М. А. Интервью: понятие, цель, задачи, функции / Е. С. Долгина, М. А. Веснина // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 1109–1111.
10. Малышева, К. В. Беседа как современный метод научно-педагогического исследования / К. В. Малышева, А. В. Малышева, Н. В. Турковская // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей III Международной науч.-практ. конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза : МЦНС «Наука и просвещение», 2017. – С. 181–184.

ЕЛЕНА-ЕВРОПА: МЕЖДУ ВОЙНОЙ И МИРОМ (СВОЕОБРАЗИЕ ДЕЙСТВИЯ В ПЬЕСЕ Н. Р. ЭРДМАНА И В. З. МАССА «ПРЕКРАСНАЯ ЕЛЕНА»)

HELEN-EUROPE: BETWEEN WAR AND PEACE (THE PECULIARITY OF THE ACTION
IN THE PLAY BY N. R. ERDMAN AND V. Z. MASS *THE BEAUTIFUL HELEN*)

К. Ю. Мартюшова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: оперетта, «Прекрасная Елена», действие, сюжетная линия, образ, Н. Эрдман и В. Масс.

Key words: operetta, «The Beautiful Helen», action, storyline, image, N. R. Erdman and V. Mass.

Аннотация. Материалом исследования стало либретто классической оперетты «Прекрасная Елена», написанное Н. Р. Эрдманом и В. З. Массом для Ленинградского Малого оперного театра. В статье рассматривается своеобразие действия, переплетение сюжетных линий, особенности системы персонажей.

Текст Н. Р. Эрдмана и В. И. Массы «Прекрасная Елена» впервые опубликован в 2011 году [1], по этой причине он остается малоизученным.

Сценарий «Прекрасной Елены» был написан Н. Р. Эрдманом и В. И. Массом в 1931 году для Ленинградского Малого оперного театра. Классический сюжет либретто, принадлежащий перу А. Мельяка и Л. Галеви, был существенно изменен. В оригинальной версии обыгрывался сюжет античного мифа о похищении троянским пастухом Парисом прекрасной Елены, жены спартанского царя Менелая, действие развивалось в Спарте. Н. Эрдман и В. Масс поменяли обстоятельства развития сюжета, перенесли действие в современные авторам условия, но в «выдуманные» географические координаты. Сюжет в их обработке приобрел острое звучание, акцент был перенесен с любовной интриги на политические хитросплетения.

Основные события пьесы во многом перекликаются с реальными политическими фактами 1920–1930-х годов. Отрезок между 1923 и 1931 годами известен в мировой истории как «эра пацифизма» [2, с. 322]. После Первой мировой войны для стабилизации политического положения государств в мире только в период с 1920 по 1923 год было проведено двадцать четыре мирные конференции [2, с. 318], над чем не преминули пошутить авторы пьесы: действие разворачивается на фоне 875-й мирной конференции по разоружению. За комическими наименованиями стран, делегаты которых присутствуют на конференции (Доллария, Мопассания, Георгиния, Пшепшеландия, Чухония, Ватикания, Антиподия), легко узнаются названия реальных держав.

События пьесы происходят в «славном» городе Капиталония во время «конференции по разоружению», но складываются они таким парадоксальным образом, что участники ее добиваются прямо противоположного. Под предлогом мирной конференции каждая страна пытается заключить военно-политический блок с другими странами, создать коалицию. Конференция нужна для того, чтобы определиться, с кем и

против кого воевать. Такое абсурдное несовпадение слов и действий участников конференции является источником, порождающим комический эффект.

Действие концентрируется вокруг главных героев: делегатов из разных стран, прибывших на конференцию; Елены – первой красавицы, Мисс Европы и матроса Париса, прибывшего из Антиподии. С одной стороны, Парис похож на обычного моряка, с другой – на шпиона, занимающегося разведывательной и агитационно-вербовочной деятельностью (поет песню и высказывает свои мысли простому народу Капиталонии, обличающие истинную суть конференции), на чем его и ловит с поличным мэр Фугас. Фугас не верит попыткам Париса отвертеться и обвиняет его в организации заговора против конференции, таким образом, матрос попадает в гущу событий и вынужден притворяться изобретателем Эдисоном.

Уже в первом действии на первый план пьесы выходит любовная история между Парисом и Еленой, которая развивается на фоне конференции:

П а р и с . Ну, втрескались, что ли? Ну, влюбились в меня, я говорю, понимаешь?

Е л е н а . Увы – да [1, с. 220].

Однако, не успев завязаться, эта линия отступает на второй план, а перед зрителем разворачивается череда эпизодов, посвященных развитию политической линии. Узнав от Париса о самом сильном оружии в мире, каждый из делегатов стремится овладеть уникальным изобретением:

А х и л л . Разрешите мне побеспокоить нас на одну минуточку. (*Отводит Париса в другую сторону.*) Не верьте ни одному слову этого старого жулика. Он вас обманет. Покажите ваше изобретение мне.

А х а м е м н о н (*уводя Париса в другую сторону*). Заклинаю вас, не показывайте его здесь никому, кроме меня.

Все обступают Париса, вырывая его друг у друга [1, с. 214].

В пьесе сложное переплетение сюжетных линий. Соотношение их поражает своей разномасштабностью: от частной любовной истории до глобальных политических событий. По характеру событий можно выделить три основные линии.

Первая – самая древняя, сохраняющая основу античного сюжета о Парисе и Елене Троянской. Эта линия частной жизни (личных отношений), самая простая и лишённая какого-либо серьезного драматизма. Она обыгрывается преимущественно через фарсовые сцены, что типично для оперетты.

Вторая сюжетная линия связана с реалистической литературной традицией – интерпретация темы “лишнего” человека. Парис со своими взглядами социалистического, антиподийского толка, лишний в атмосфере торгово-рыночных капиталистических отношений, царящих в Капиталонии. Матрос отвергает общество мировой дипломатии с его лицемерием и ханжеством, в которое он попал, и сам отвергается за свою прямоту и честность, которые подрывают основы “мирной” конференции и создают определенную опасность для нее. Он стремится к другим идеалам, бунтует против происходящего в Капиталонии: «*Вы – народ неважный, // Вы все тут ханжи, // Ваш конгресс продажный – // Место подлой лжи*» [1, с. 231]. И подобно тому, как в Онегина влюбляется Татьяна Ларина, так и в Париса влюбляется Елена и пишет ему письмо с признанием: «*Я вас люблю, к чему лукавить, // И чувством странным смущена. // Что можно к этому прибавить? // Что я другому отдана? // Формальность это ведь одна...*» [1, с. 219].

Парис вступает в конфронтацию с лагерем делегатов, с одной стороны, по причине политико-идеологических расхождений, а с другой стороны, потому что в него влюбляется не простая замужняя женщина, а Мисс Европа, жена премьер-министра

Мопассании. Ее образ в этом контексте приобретает переносное значение: Елена – не просто мисс Европа, но сама Европа. Борьба идет не только за внимание самой красивой женщины (это на поверхности), но и за пути культурного, экономического, политического развития европейских стран. Эта идея в подтексте либретто становится очевидна, если учитывать исторический контекст: идеи мировой революции витали в воздухе в первые годы после Октября. Поэтому в оперетте первые лица вершат суд над матросом, обвиняя его в том, что он посягнул на “честь конференции в лице ее председателя” и заразил Мисс Европу “вредными идеями”.

Последняя сюжетная линия раскрывает отношения внутри мирового сообщества, события глобального характера – борьба за самое сильное оружие в мире, за гегемонию:

А х а м е м н о н . Мисс Европа, эту войну мы ведем из-за вас.

Е л е н а . Но эта война противоречит постановлениям, которые вы только что вынесли. Если вы хотите воевать из-за меня, я вам предлагаю войну-дуэль. И в награду я буду принадлежать тому, кто выйдет победителем [1, с. 241].

В ее воплощении важны интертекстуальные элементы, поданные в ироническом ключе: лозунги, цитаты о разоружении, которые звучали во всех СМИ того периода, упоминаются письмо Г. Е. Зиновьева, книга Э. М. Ремарка “На западном фронте без перемен”, идеи о крушении цивилизации О. Ш. Шпенглера “Закат Европы” и прочее.

Каждому действию соответствует своя локация, и характеристика пространства здесь имеет колоссальное значение. Она косвенно указывает на характер происходящих событий.

Так, первое действие разворачивается на Базарной площади Мира в центре города Капиталония. Площадь – это пространство открытое, публичное, причем именно “базарная”, что комически указывает на торгово-рыночный характер разворачивающихся здесь событий и отношений. Здесь обозначаются завязки всех трех сюжетных линий. Характерны оформление этой сцены, на ее противоположных сторонах находятся гостиница с вывеской «Отель для приезжающих на конференцию “Пли”» и публичный дом “Салон Святой Магдалины”. Симметричное расположение зданий устанавливает зеркальность семантики этих образов. Фугас, мэр города, отмечает, что между магдалинетками и дипломатами существует “большая” разница: «вы работаете одним своим корпусом, они – целым дипломатическим корпусом. Вы продаете свое тело, они продают свою душу, но так как души нет, то я даже не знаю, что они продают» [1, с. 201].

Второе действие разворачивается в личных апартаментах Елены в гостинице “Пли”. Это пространство закрытое, камерное, здесь разыгрываются фарсовые сцены (переодевания, неузнавания, объяснения в любви, ревнивый муж обличает любовников и т.д.) частного масштаба, достигает кульминации любовная линия. Елена признается в любви Парису. Но даже такое приватное пространство, как оказывается, может быть открыто для публичного “взгляда”: Сальварсен трубит о неверности жены, на его крики сбегается вся делегация дипломатов.

В третьем действии персонажи перемещаются на набережную и пристань Капиталонии, открывающую двери в большой мир: здесь происходят встречи и прощания дипломатов со всего мира. Мировые пути переплетаются именно в этой точке. В этом локусе достигают кульминации две сюжетные линии: происходит суд над Парисом и дуэль между Сальварсеном, премьер-министром Мопассании, и Ахамемноном, президентом Долларии.

Развязки всех сюжетных линий также связаны с этим местом (Елена освобождает Париса, пока дипломаты заняты дуэлью, и сбегает с ним на бригантине, а дипломаты

открывают оставленный Парисом сверток, в котором находят ноты и слушают мелодию “Интернационала”).

Образ Елены – центральный в пьесе, без ее дозволения дипломаты даже не могут начать конференцию. В тексте ее называют Елена, Алена, Леночка, Леля, Лелечка, Бель-Элен Оффенбах, Алена, Жозефина, Клеопатра. Ахамемнон в самом конце пьесы проговаривается: «Сплотимся и поклянемся друг другу до последней капли защищать нашу общую жену, Пан... То есть мисс Европу» [1, с. 242]. Возможно, имеется в виду «Пан-Европа» – «проект создания политического и экономического объединения капиталистических государств континентальной Европы, пропагандировавший в период между 1-й и 2-й мировыми войнами» [3, с. 144]. Многочисленность имен героини создает многоликий, изменчивый образ: то она близкая, родная и мягкая, то далекая, хитрая и смелая роковая красавица. Комизм образа Елены достигается путем резкой изменчивости ее характера, поведения и манеры речи, то есть с помощью контраста. В начале пьесы она кроткая, образованная, учтивая, а после встречи с матросом она грубит мужу, действует как своенравная, капризная дамочка. Происходящие с героиней изменения отражаются и в характере ее речи. Она сменяет высокую, аристократическую лексику на просторечную и жаргонную:

Е л е н а . Ну, втрескалась, понимаешь?

С а л ь в а р с е н . Что это за лексикон? Откуда эти слова? Ты, великосветская женщина, первая красавица Мопассании...

Е л е н а . Переменим галс, старичок! [1, с. 234].

Елена не единожды указывает, что переживает душевный кризис («Нет, правда. В твоих глазах есть что-то такое, от чего я начинаю испытывать кризис» [1, с. 209]; «В царство свободы. Да я и так уж переживаю кризис. Лучше не обостряй его» [1, с. 218]). На протяжении пьесы она проходит путь «перерождения», в ней просыпается идеологическая зрелость, вместо “царства необходимости” она выбирает “царство свободы”. В конце пьесы Елена спасает Париса своими решительными действиями, а не он ее как это было в античном мифе и в пьесе Ж. Оффенбаха. Такой сюжетный ход намекает на возможность для Европы стать самостоятельной, не зависящей от кого-либо.

Ее судьба, как судьба частного человека, показана авторами не только в разномасштабных обстоятельствах (частное, публичное, глобальное), но и в контексте мировой культуры и литературы. Сложная организация действия, нехарактерная для «легкого», развлекательного жанра оперетты, позволила вывести ее проблематику на иной уровень обобщения, спроецировать современные события на мировой культурный опыт.

Литература

1. Масс, В. З. Прекрасная Елена / В. З. Масс, Н. Р. Эрдман // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 7 (109). – С. 200–245.
2. Всемирная история : в 6 т. Т. 6. К. 1. / гл. ред. А. О. Чубарян. Ин-т всеобщ. истории РАН. – Москва : Наука, 2017. – 690 с. – ISBN 978-5-02-040051-1.
3. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 19. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1975. – 648 с.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ МИКРООБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ОПИСАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРЕЦЕДЕНТА

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE MICROLEARNING METHODOLOGY
IN LITERATURE LESSONS: DESCRIPTION OF THE METHODOLOGICAL PRECEDENT

О. А. Мельман

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: микрообучение, онлайн-обучение, лирика, Маяковский.

Key words: microlearning, online learning, lyrics, Mayakovskiy.

Аннотация. В статье описан опыт внедрения в педагогическую практику онлайн-урока на тему “Природа в творчестве футуристов (на материале творчества В. Маяковского)”, построенного с учетом принципов технологии микрообучения, проведена оценка его эффективности.

О негативных последствиях ускорения темпа жизни в современном мире свидетельствуют доктор социологических наук, профессор НИУ “Высшая школа экономики” А. Б. Гофман [1], авторы совместной статьи “Современное восприятие времени и ускорение темпа жизни” В. М. Жеребин, О. Н. Вершинская и О. Н. Махрова [2] и другие исследователи. В результате развития технологий ежедневный объем потребляемой информации постоянно растет, и встает проблема ее переработки, усвояемости. Особенно актуальна эта проблема в сфере образования.

Ситуация осложняется тем, что у современных детей и подростков преобладает клиповое мышление [3]. Короткие сводки новостей на телевидении и радио, заметки в социальных сетях и печатных изданиях “учат” наш мозг потреблять информацию небольшими “порциями”, не концентрируясь на каком-то определенном фрагменте, а сразу переключаясь на следующий, чтобы человек не тратил много времени на ее потребление и анализ. Это явление и получило название “клиповое мышление” [4].

Для организации эффективного образовательного процесса необходимы современные методики, учитывающие эти факторы. Микрообучение является трендом последних лет. Микрообучение – это способ представления новой информации малыми блоками, каждый из которых посвящен конкретной микротеме. Технология микрообучения активно используется в онлайн-образовании, здесь это основной способ подачи новой информации. Примерами могут являться обучение в мобильных приложениях, короткие видеоролики, интерактивные видео, анимации.

В качестве гипотезы нами выдвигается тезис о том, что учащимся трудно эффективно усваивать информацию больших объемов, видится целесообразным применение технологии микрообучения в школьной практике, что будет способствовать долгосрочному удержанию ее в памяти. Для проверки гипотезы нами был разработан онлайн-урок на тему “Природа в творчестве футуристов (на материале лирики В. Маяковского)”, отвечающий задачам дистанционного обучения в период пандемии.

Целью проектируемого вебинара является развитие навыков анализа лирического произведения, а также выявление особенностей темы природы в раннем и позднем творчестве В. Маяковского.

Урок состоял из нескольких этапов. После традиционного организационного момента, на стадии актуализации знаний, обучающиеся получали информацию о Маяковском и его творчестве, а также вспоминали литературоведческие понятия: акцентный стих, рифма, ритм и т.п.

По свидетельству психологов, современные дети в большинстве своем – визуалы [5]. Процентное соотношение количества визуалов, аудиалов, кинестетиков и дигиталов представлено в учебнике “Универсальная журналистика” под редакцией профессора Л. П. Шестеркиной [6]. Визуалы лучше усваивают информацию через зрительный канал восприятия, поэтому важно, чтобы текстовый ряд сопровождался визуальным (например, если учитель демонстрирует презентацию, в ней обязательно должны быть иллюстрации и схемы). Поэтому на экране учащиеся видят слайды, на которых малыми блоками представлена информация (литературоведческие определения, примеры стихотворений с графически выделенными видами рифмовки, схемы стихотворных размеров и т.д.). Дается небольшое задание на закрепление материала (например, определить стихотворный размер).

На следующем этапе учитель вместе с учащимися анализируют стихотворение В. Маяковского “От усталости” (1913), давая идейно-тематическую и композиционную характеристику, выявляя ключевые образы, определяя особенности рифмы, ритма, звукописи, а также изобразительно-выразительных средств. При этом данные микрозадания формулируются предельно конкретно: определите стихотворный размер; найдите эпитеты в стихотворении; найдите определения, с помощью которых лирический герой характеризует образ Земли; охарактеризуйте особенности строфической организации (количество строф, основная мысль, заключенная в каждой строфе, характер рифмовки) и т.д.

В процессе совместного анализа стихотворения, обучающиеся работали в режиме онлайн с использованием инструмента Google “доска” (Jamboard). Параллельно на второй вкладке учениками частично заполняется Google Таблица “Сравнение произведений В. Маяковского разных периодов”. В ней сравниваются произведения, относящиеся к раннему и позднему периодам творчества В. Маяковского, по следующим параметрам: лирический герой, “природные” образы, изобразительно-выразительные средства, строфика, ритмика, фоника. На данном этапе последовательно заполняется столбик, посвященный ранней лирике.

На следующем этапе обучающиеся делятся на несколько групп, переключаются в отдельные онлайн-кабинеты и приступают к анализу стихотворения В. Маяковского “Крым” (1927) в соответствии с предложенным им алгоритмом (1 группа: тема, идея, проблема; 2 группа: рифма, ритм; 3 группа: композиция и изобразительно-выразительные средства). То есть учащиеся выполняют микрозадания, постепенно составляя целостную картину. В процессе анализа организатор переключается между кабинетами и отвечает на вопросы обучающихся, если такие возникают, т.е. выступает в роли наставника (эксперта).

На этапе предварительного подведения итогов результаты групповой работы собираются в общую картину и комментируются. Совместно заполняются оставшиеся графы таблицы “Сравнение произведений В. Маяковского разных периодов”.

На этапе контроля учащиеся на платформе “Canva” создают плакат на тему “Природа в разные периоды творчества В. Маяковского”, состоящий из разных микроблоков. В плакате должны быть отражены основные черты “природной” лирики Маяковского разных периодов, добавлены иллюстративные картинки. Так учащиеся в сжатом виде показывают, насколько хорошо они поняли материал и смогли вычленив важную информацию.

Чтобы оценить эффективность предложенной методики, мы обратились к различным источникам: Р.С. Фомичев “Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования” [7]; пособие корпоративного университета Сбербанка “EduTech” под названием “Оценка эффективности обучения: новое время – новые методы?” [8]. Наиболее полную систему оценки качества образовательной технологии предложил Г. В. Лаврентьев (“Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов”) [9], на которую мы и опирались в дальнейшем. Автор выделяет несколько критериев оценки любой педагогической технологии: “Отличительной особенностью данной системы является наличие нескольких групп критериев, каждая из которых позволяет достаточно подробно охарактеризовать конкретную педагогическую технологию не только на этапе оценки результатов, но и на этапах ее проектирования” [9, с. 191].

1. Критерии оценки на этапе проектирования новых технологий.

Здесь выделяются два основных критерия: *первый* – расчленение процесса на внутренние, связанные между собой этапы, фазы, операции, процедуры; *второй* – алгоритмичность.

Наш процесс работы расчленен на традиционные этапы, но далее мы разбиваем его на микроэтапы, в каждом из которых реализуется определенное учебное действие, с решением конкретных обучающих задач (например, определите размер стихотворения; найдите в тексте 3 эпитета, 5 метафор и т.п.), понятных учащимся, и эти действия выполняются в заданной последовательности, то есть урок соответствует этим двум критериям.

Критерии оценки на этапе проектирования включают в себя *частный критерий управления процессом обучения*, позволяющий оценить спроектированную технологию обучения с точки зрения заложенных в ней возможностей контроля и коррекции реально осуществляемого процесса обучения. Этот критерий включает в себя следующие показатели: сопоставление реально выполняемых процедур, операций с эталоном; выбор способа коррекции; степень достижения цели.

Учащиеся выполняли следующие процедуры: определяли тему и идею текстов, стихотворные размеры, искали в стихотворениях образы и определяли их роль в произведении, находили изобразительно-выразительные средства. Если учащиеся сталкивались с затруднением в выполнении задания, наставник с помощью наводящих вопросов подводил их к ее решению, корректируя ошибочные действия. На этапе проверки самостоятельной работы они имели возможность посмотреть “подсказки”, предложенные учителем.

2. Критерии оценки новых технологий на этапе функционирования.

Эффективность используемых в процессе обучения дидактических средств устанавливается по следующим показателям:

- 1) обеспечение принципов наглядности и доступности обучения;
- 2) универсальность использования и удобства эксплуатации средств обучения.

Принцип наглядности является основным в технологии микрообучения, мы использовали визуальные средства (презентацию, примеры плакатных изображений и

таблицу). В качестве интерактивного инструмента коммуникации мы использовали платформу Zoom. Это универсальная платформа, которая обладает широким функционалом (здесь предусмотрена возможность всем участникам онлайн-события подключать микрофон и видеокамеру, демонстрировать экран, вводить текст, рисовать при необходимости), позволяющим наглядно представлять результаты учебных действий.

3. Критерии эффективности результатов обучения.

Качественная оценка знаний обучающихся может осуществляться по таким показателям, как:

1) действенность знаний, предусматривающая готовность и умение учащихся применять их в сходных и вариативных ситуациях;

2) осознанность знаний, выражающаяся в понимании связей между ними, путей получения знаний, умений их доказывать.

Урок был направлен на развитие навыка анализа лирического текста, в том числе с целью применения этого умения при выполнении заданий ЕГЭ по литературе (часть 2, задание № 11). В демоверсии экзамена 2022 года представлено типичное задание, оно звучит следующим образом: “Назовите произведение отечественной поэзии (с указанием автора), которое посвящено теме любви. В чём сходно (или различно) звучание темы любви в выбранном произведении и в приведённом сонете У. Шекспира?” В кодификаторе указаны следующие умения, которыми должны владеть выпускники, выполняющие это задание: “соотносить изучаемое произведение с литературным направлением эпохи”; “сопоставлять литературные произведения, а также их различные художественные, критические и научные интерпретации”; “выявлять авторскую позицию, характеризовать особенности стиля писателя”.

Осуществленная на уроке работа способствовала совершенствованию навыка сопоставительного анализа. Учащиеся осознанно подошли к анализу стихотворений, они последовательно находили определенные компоненты художественного текста, что создавало основу целостного анализа стихотворения. В результате устного опроса учащиеся 11 класса, которые планируют сдавать ЕГЭ по литературе, отметили, что для них урок был особенно полезен, поскольку на экзамене есть задания на сравнение двух авторов/произведений. Остальные обучающиеся также высоко оценили урок, добавили, что информация в таком сжатом виде усваивается лучше, чем когда ее много. Однако были отмечены и отрицательные моменты (например, нестабильное Интернет-подключение), что при очном формате применения методики позволит сэкономить время.

Исходя из вышеперечисленных критериев оценки эффективности образовательной технологии, можно сделать вывод о целесообразности использования микрообучения.

Литература

1. Гофман, А. Б. Слишком быстро?! Культура замедления в современном мире / А.Б. Гофман // Социологические исследования. – 2017. – № 10. – С. 141–150.
2. Жеребин, В. М., Вершинская, О. Н., Махрова, О. Н. Современное восприятие времени и ускорение темпа жизни / В. М. Жеребин, О. Н. Вершинская, О. Н. Махрова // Народонаселение. – 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-voSPIriatie-vremeni-i-uskorenie-tempa-zhizni> (дата обращения 30.01.2022).
3. Кожокар, Д. А. Клиповое мышление как феномен современности и его влияние на восприятие радионовостей / Д. А. Кожокар // Наука и образование сегодня. – 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennosti-i-ego-vliyanie-na-voSPIriatie-radionovostey> (дата обращения 28.01.2022).
4. Семеновских, Т. В. Клиповое мышление – феномен современности / Т. В. Семеновских. [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения 30.01.2022).

5. Мухортова, Д. Д. Визуалы, аудиалы, кинестетики / Д. Д. Мухортова // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 787–789. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31787/> (дата обращения: 30.01.2022).
6. Универсальная журналистика: учебник для вузов / Под ред. Л. П. Шестеркиной. – Москва : Издательство “Аспект Пресс”, 2016. – С. 68. – 480 с.
7. Фомичев, Р. С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования / Р. С. Фомичев // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8352> (дата обращения: 15.04.2022).
8. EduTech “Оценка эффективности обучения: новое время – новые методы?” [Электронный ресурс]. URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/81a/10_EduTech_demo.pdf (дата обращения 15.04.2022).
9. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина ; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.

ЧЕРТЫ АНТИУТОПИИ В ПЬЕСЕ Л. ЛУНЦА «ОБЕЗЬЯНЫ ИДУТ!»

FEATURES OF ANTIUTOPIA IN L. LUNTS' PLAY *MONKEYS ARE COMING!*

К. А. Мирскова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Научный руководитель:
канд филол. наук, доцент, О. Н. Юрченкова

Ключевые слова: антиутопия, Лев Лунц, драматургия, XX век.

Keywords: antiutopia, Lion Luntz, dramaturgy, XX century.

Аннотация. В статье анализируется пьеса Л. Лунца «Обезьяны идут!» с точки зрения трансформации в ней отдельных черт жанровой модели антиутопии (типология героя, пространственно-временная организация); выявляется логика развития действия, особенности решения проблемы человека и власти.

Антиутопия – жанр, восходящий к античности, достигает своего расцвета в XX столетии и продолжает оставаться на лидирующих позициях в XXI веке (например, в современной русской литературе – роман «Кысь» (2000 г.) Т. Толстой, сборник В. С. Маканина «Антиутопия» (2011 г.), рассказы Д. Быкова «Обходчик» и «Можарово» (2011 г.)). В настоящий момент литературные антиутопии входят в рейтинг самых популярных книг у отечественного читателя, о чём свидетельствуют данные сайтов электронных библиотек (ЛитРес, Читай-город, LiveLib) [1, 2, 3]. Популярность литературной антиутопии подогревается и экспансией отечественных и зарубежных киноантиутопий на экранах нашей страны: «Матрица: Революция» (реж. Ларри и Эндрю Вачовски, 2003), «Дивергент» (реж. Нил Бёргер, 2014), «Инсургент» (реж. Роберт Швентке, 2015), «Дивный новый мир» (реж. Оуэн Харрис, 2020). Существует общественный запрос на этот жанр, поскольку антиутопия в условной форме поднимает актуальные вопросы современности – экологические, экономические, миграционные проблемы, угроза третьей мировой войны и другие локальные войны, пандемии и демографический кризис.

Размышления о роли личности в истории, о свободе самовыражения, о социальном и политическом устройстве общества, перспективы развития тенденций регуляции социальных процессов были также важны и столетие назад, в период актуализации в мировой литературе жанра, отражающего новые страхи и сомнения социума – антиутопии [4, с. 33].

Чаще всего антиутопия находила свое воплощение в эпосе, но встречаются примеры и в отечественной драматургии. События драмы с чертами антиутопии могли происходить не только в будущем (как в «Клопе» В. Маяковского (1928)), но и в настоящем (например, «Город правды» Л. Лунца (1923), «Страх» А. Афиногенова (1931), «Адам и Ева» М. Булгакова (1931)). Условная форма многих из этих пьес не могла скрыть подлинный объект авторских инвектив, поэтому они либо были допущены до театральной постановки, либо становились объектом нападков официально настроенной критики.

А. Луначарский писал: «Присмотритесь, какие тенденции руководят Лунцем» [5, с. 142]. Нарком, а вслед за ним и критики, все пьесы Л. Лунца признавали антисоветскими, остро критикующими идеологию государства. Несмотря на такую оценку властями, многие знакомые Л. Лунцу литературные деятели считали пьесу «Обезьяны идут!», вторую из четырех его пьес, довольно успешной. Литературовед и критик В. Шкловский говорил, что Л. Лунцу пьеса «Обезьяны идут!» надоела, а ему очень понравилась [6, с. 255]. Советский писатель В. Каверин считал драматургию Л. Лунца страстной и бешеной [7, с. 193]. Е. Замятин, которого называют родоначальником русской антиутопии XX века, положительно отзывался о драматургии молодого автора и в одном письме даже назвал его великим [8, с. 695].

В этой пьесе, острой по звучанию, обнаруживаются некоторые черты антиутопии. В первую очередь – на уровне проблематики. Пьеса о взаимоотношении между обществом, неоднородном по своему составу, и властью, которая манипулирует массовым сознанием, подогревает общий страх людей перед внешней опасностью.

Эта единственная пьеса, которую драматург не делит на действия и акты. Композиционно она построена по принципу «текст в тексте», т.е. это пьеса о том, как пытаются ставить революционную пьесу один из центральных персонажей – Шут, он же выступает в роли власть предержащих. В первой же сцене перед зрителем/читателем моделируется сценическое пространство, но при этом в ремарках фиксируется и наличие другого, внесценического мира: «Вся постройка производит впечатление неестественное, странное. На сцене темно. За сценой завывание вьюги» [8, с. 148].

Время действия в ремарках автора не обозначено, но частично восстанавливается по репликам Шута. По характерным приметам можно говорить об определенном календарном времени (зима) и суточном (**Шут**. Я сегодня в 3 часа утра стал в очередь за дровами и весь день волок их на санях от чёрта на куличках [8, с. 152]; **Шут**. Сейчас заладят говорить о картошке и пошли до завтра утром» [8, с. 159]). Также из слов Шута можно предположить исторический временной контекст («В такое в некотором роде героическое время и вдруг струсили покойника» [8, с. 158]). Однако, это обозначение не конкретно-исторического времени, воспроизводимые на сцене события могли случиться в любое переломное («героическое») время. В условной драме автору важна не точная датировка, а предельное обобщение событий в эпоху исторических перемен, важно, что это тягостные времена в жизни народа.

В антиутопиях можно увидеть противопоставление природного мира и мира цивилизации. Государство подавляет любые проявления свободы (мысли, чувства, поведения) личности, наказывает за непослушание. Природный мир дает человеку свободу, является самым пригодным для жизни местом. Природу отделают от тоталитарного мира «границей» [9, с. 102]. В пьесе Л. Лунца о природном мире из авторских ремарок известно то, что вне сцены господствует зима со свирепой вьюгой. В национальной картине мира и русском фольклоре зима представляет собой период замирания природы, ее временную смерть или сон. Природа умирает, чтобы возродиться. [10, с. 22]. В пьесе упоминают о природной стихии, вьюге, которая окутала мир за пределами театральной сцены. Этот образ в различных его вариациях часто встречается в отечественной литературе, в том числе в XX веке. В поэме А. Блока «Двенадцать» (1918 г.) образ «ветра на всём Божьем свете» передает тревожную атмосферу эпохи исторических перемен, являет собой метафору революции, которая сметает все на своем пути, несет обновление старого уклада жизни [11, с. 53]. У С. Есенина образ ветра имеет разную семантику: это дух бунтарства («Закружилась листва золотая», 1918 г.), он отвлекает от навязчивых мыслей («Не ругайтесь. Такое дело!», 1922 г.) [12, с. 115]. Ветер

помогает забыть, тем самым облегчить жизнь, освободиться от давления. У Л. Лунца зима – тяжелое время, вьюга может сбить с пути людей, но она принесет новый этап в жизни: «Но мы умираем...не можем есть... Нам холодно... Мы голодны» [8, с. 161]. Народ жаждет перемен, ему хочется, чтобы с изменением власти, обновилась и их жизнь: «Они освободят нас. Мы будем есть булки и масло. Мы вернем наши деньги. Мы получим свободу» [8, с. 160].

Театральная сцена в условной форме представляет культурное, цивилизованное пространство, противопоставленное опасной природной стихии, но то, что на ней происходит – приносит многочисленным персонажам пьесы разочарование. Шут и Человек, воплощающие разные властные силы, пугают их возможной смертью, приближением «врага», манипулируют их сознанием с целью привлечения на свою сторону. На сцене царит атмосфера надвигающейся угрозы. Страх перед опасностью, смертью делает присутствующих здесь персонажей неспособными здраво оценивать ситуацию.

Антиутопии показывают, как правило, героя, который является частью государства, об общественных порядках читатель может узнать от самого героя (например, в его записках и дневниках как в романе «Мы» Е. Замятина или в повести «Город градов» А. Платонова). В пьесе «Обезьяны идут!» действующие лица появляются на сцене, спасаясь от вьюги, это – новое для них пространство, в котором руководство в свои руки берет Шут и его помощник Суфлер. На протяжении действия герои не покидают пределы сцены, напротив, число действующих лиц пополняется: «Шут кувырывается по сцене. В ту минуту, когда он пробегает на руках мимо правой двери, она открывается... врывается ватага мальчишек...», «Входят две дамы в меховых жакетах» и т.д. Шут раздает всем пришедшим роли в пьесе, которую он ставит:

Шут. Я – шут этой пьесы.

Человек в шапке. Какой пьесы?

Шут. Да вот этой, в которой мы сейчас играем. «Сомкнутыми рядами», пьеса в одном действии, революционного содержания [8, с. 149].

У людей нет возможности высказать своё мнение, прожить свою жизнь, а значит – сыграть именно свою роль.

Унификация личности, характерная для антиутопии, заметна и в этой пьесе. У героев Лунца нет имен собственных, автор в ремарках обозначает только их социальную принадлежность, должность и театральные роли (шут, 1-ый крестьянин, гимназисты, комиссар, клоуны) – что подчеркивает их типичность, безликость.

Образ Шута – центральный, присутствующий на сцене от завязки до финала. Именно Шут объяснял людям на сцене и сидящим в зале, что должно происходить и для чего это нужно. Он первым заговорил об угрозе, пытался удерживать внимание, забавляя зрителей. Когда в толпе поднимаются волнения, он приказывает суфлеру усмирить толпу:

Шут. Не галдите! Тише! Эй, Сахаров, рывкни там.

Голос за сценой. «Враг близок». Все стихают [8, с. 156].

Шута другие персонажи несколько раз называли сумасшедшим (Человек в шапке: «Не иначе сумасшедший!» [8, с. 150]). Дама в каракулевом жакете: «Оставьте его, ведь он сумасшедший» [8, с. 155]). В статье Ю. М. Лотмана «Дурак и сумасшедший» говорится, что у дурака действия предсказуемы, он совершает их неправильно, но всегда одинаково. Сумасшедший непредсказуем в реакциях на окружающий мир [13, с. 36]. Герои пьесы не знают и не могут предсказать действий Шута, поэтому он кажется им безумным. Он отличается другим типом мышления, поведением, его речи кажутся абсурдными. В Средневековье на Руси Шут являлся важной фигурой придворной жизни.

Его считали символическим близнецом Царя, обладающего неприкосновенностью, носителем сокровенного знания. Он мог говорить на любые темы в виде шутки. В пьесе Шут отходит от своей традиционной функции (веселить придворных), теперь его зритель – масса [14, с. 158]. Он представляет собой местную власть, являясь лишь частью властной иерархии. Ему подчиняется Суфлер, выше стоят режиссер и автор пьесы. Последние не являются сценически действующими персонажами, о них только упоминает Шут («Если я проспал, мне здорово влетит от режиссера» [8, с. 149], «Вызвать автора, что ли?» [8, с. 158]). Но при этом они являются вершителями судеб, создателями «спектакля» общественной жизни.

Среди внесценических, но также чрезвычайно важных персонажей пьесы необходимо назвать обезьян. Автор упоминает о них в названии пьесы, но не называет в афише, не описывает в ремарках, никто из действующих персонажей ничего о них не знает. Впервые о них заговорил Человек, который стал формировать образ врага, придавая ему черты кровожадного животного. Затем Суфлер, пытаясь удержать в повиновении толпу, неоднократно кричит: «Враг близок!». Но сами обезьяны на протяжении действия так и не появляются на сцене.

Эмоциональное состояние толпы сменяется от воодушевления до смятения и страха («Освобождение близко!» [8, с. 150], «Спаси нас! Обезьяны идут» [8, с. 161]). Зрители не могут принять решения, какую силу поддерживать: действующая «власть» Шута не приносит ничего хорошего, а Обезьяны – неизвестность.

Собирательный образ толпы представляет собой главного персонажа этой пьесы. Толпу составляют зрители и люди на сцене – представители разных сословий, возрастов. В завязке они по очереди появляются на сцене, их ничто не объединяет, кроме условий, заставивших сюда прийти. Они сразу расходились по углам («Толпа разбивается на кучки, в каждой кучке соответствующий разговор» [8, с. 150]). В начале пьесы зрители лишь изредка отвечали Шуту, но их реакция на происходящее на сцене, по авторским ремаркам, была одобрительной: «В публике смех», «В зале движение и одобрительный ропот» [8, с. 150].

Первым объединяющим моментом стало появление на сцене очередной группы персонажей – Человек в черном и две дамы в черном принесли гроб с покойником. Они должны были ночью хоронить казненного, но из-за вьюги сбились с пути и увидели постройку. Шут разрешил им войти и остаться. Страх возможной смерти объединил на какой-то момент всех присутствующих. Зрители оживились, стали задавать уточняющие вопросы. Постепенно мнения на счет власти расходятся: «Толпа на сцене зашпорилась. Слышны ругательства по адресу правительства...» [8, с. 159].

Толпа объединилась в своем желании ждать Обезьян-спасителей, потому что власть их разочаровала: «Кончилось ваше царство, кровопийцы!» [8, с. 160]. В этот момент Человек заставляет усомниться в этом решении («Вы ждете от них спасения, а они придут и убьют вас...» [8, с. 160]). В своем отношении к Обезьянам толпа делится на тех, кто «за» и «против». Люди ждут спасения, однако их уверенность пошатнулась («Где выход? Здесь смерть, там смерть» [8, с. 161]), т.е. ситуация усмирения толпы и возникновения протестных настроений повторяется на втором круге. Начинается паника, толпа мечется. Хором они обращаются к Человеку: «Спаси нас!» [8, с. 161]. Теперь он становится лидером, представляющим альтернативную власть. Шута отодвигают на второй план. Но в своих речах и поступках этот персонаж напоминает Шута, он также использует стратегию устрашения: «Вы слышите, как завывает вьюга? Это воют ваши спасители, которых вы ждете, это воют обезьяны...» [8, с. 160].

Охваченные ужасом люди вновь расходятся вдоль стен, и шут перехватывает инициативу, пытается рассмешить: «Господа, давайте веселиться, господа, учащаяся молодежь, стыдитесь! Барышни скучают, а вы по углам забились... Господин певец, спойте нам что-нибудь душещипательное. Товарищ журналист, вытаскивайте записную книжку, записывайте впечатление», «Сцена оживает... Начинаются общие разговоры...» [8, с. 162]. Но в этот момент голос за сценой в последний раз произносит: «Враг прорвался в город. К оружию!», и вместо ожидаемых обезьян на сцену врываются красноармейцы. Они устраивают обыск, отбирают продукты и арестовывают. Когда паника достигает своего апогея, действующие лица смешиваются на сцене. Человек приказывает строить баррикаду, все бросаются строить защиту, порыв ветра, крики. На этом действие обрывается. Открытый финал оказывается логичен в циклической логике развития действия. Л. Лунц показывает людей, находящихся в центре государственных противоречий во время смены власти, оказавшихся в ситуации определения гражданской позиции. И этот процесс предстает вечным, вневременным.

Литература

1. Книги – антиутопии: [Электронный ресурс] // LiveLib. URL <https://www.livelib.ru/selection/749154-30-luchshih-knigantiutopij>. (Дата обращения: 26.03.2022).
2. Лучшие из лучших: [Электронный ресурс] // Chitai-gorod.ru. URL <https://www.chitai-gorod.ru/catalog/bestsell/>. (Дата обращения 29.03.2022).
3. Что почитать: антиутопии: [Электронный ресурс] // Litres.ru. URL <https://www.litres.ru/kollekcii-knig/chto-pochitat-antiutopii/>. (Дата обращения 29.03.2022).
4. Соколова, В. Е. Игровые концепции в драматургии эпохи модернизма. Антиутопия : автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. искусствоведения: 17.00.09 «Теория и история искусства» / В. Е. Соколова. – Санкт-Петербург, 2019. – 21 с.
5. Луначарский, А. В. Неизданные материалы. Литературное наследство / А. В. Луначарский. – Т. 82. Москва : Наука, 1970. – 375–377 с.
6. Шкловский, В. Б. Гамбургский счет: Статьи – воспоминания – эссе / В. Б. Шкловский. – Москва : Советский писатель, 1990. – 544 с.
7. Каверин, В. Здравствуй, брат, писать очень трудно / В. Каверин. – Москва : Советский писатель, 1965. – 255 с.
8. Лунц, Л. Н. «Обезьяны идут!»: Собрание произведений / Л. Лунц ; сост., подг. текстов, коммент., указ., посл. Е. Лемминга; вст. ст. В. Шубинского. – Санкт-Петербург : ООО Инапресс, 2003. – 752 с.
9. Юрьева, Л. Русская антиутопия в контексте мировой литературы / Л. Юрьева. – Москва : ИМЛИ РАН, 2005. – 317 с.
10. Салатник, Т. В. Национально-культурная специфика концептов времен года (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Салатник. – Санкт-Петербург, 2007. – 21 с.
11. Блок, А. Двенадцать / А. Блок. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2006. – 224 с.
12. Есенин, С. Собрание сочинений в трёх томах / С. Есенин. – Москва : Правда, 1977. – 338 с.
13. Лотман, Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. – Москва : Гнозис, 1992. – 154 с.
14. Дугин, А. Философия политики / А. Дугин. – Москва : Артогея, 2004. – 614 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ РАССКАЗА Д. РУБИНОЙ «ВСЁ ТОТ ЖЕ СОН!..» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

ORGANIZATION OF SEMANTIC READING OF D. RUBINA'S STORY *THE SAME DREAM!..* AT A LITERATURE LESSON

Т. А. Нехай

¹ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук., доцент Ю. О. Чернявская

Ключевые слова: современная русская литература, Дина Рубина, «Всё тот же сон!..», смысловое чтение, методика обучения литературе.

Key words: modern Russian literature, Dina Rubina, «The same dream!..», semantic reading, methodology for teaching literature.

Аннотация. В статье представлена методическая разработка урока по рассказу Дины Рубиной «Всё тот же сон!..» с использованием приёмов смыслового чтения.

XXI век характеризуется информатизацией общества, массовым увеличением текстовой информации, в связи с чем возникают новые требования и подходы к обучению работе с текстом. В современном мире формирование читательской компетенции – одна из наиболее важных задач, стоящих перед образованием, определяющих направление исследований в области методики преподавания отдельных дисциплин.

Смысловое чтение является необходимым навыком для организации эффективного процесса образования и самообразования, способствующим формированию умения самостоятельного получения информации и её интерпретации. Вслед за исследователями С. В. Граф и Н. Н. Чистяковой понимаем под термином *смысловое чтение* «<...> качество чтения, при котором достигается понимание информационной, семантической и идейной сторон произведения» [1, с. 138].

Задачей педагогов является обучение школьников грамотному смысловому чтению на уроках по всем предметам учебного плана и в процессе внеурочной деятельности. Решать её должны все учителя-предметники, но ведущая роль отводится, на наш взгляд, учителю-словеснику.

Для формирования навыка смыслового чтения на уроках литературы в 7 классе мы предлагаем обратиться к рассказу Дины Рубиной «Всё тот же сон!..». В произведении повествуется о школьной постановке сцены из трагедии А. С. Пушкина «Борис Годунов», отсылкой к которой служит и название рассказа – прямая реплика персонажа пьесы; Григория Отрепьева. Вследствие этого целесообразно включить рассказ «Всё тот же сон!..» в программу по литературе в рамках изучения пушкинской трагедии в 7 классе. Кроме этого, актуальность выбора материала обоснована, во-первых, необходимостью знакомства обучающихся с современной русской литературой, на изучение которой в недостаточной степени ориентированы настоящие авторские программы; во-вторых, проблематикой ранних рассказов Д. Рубиной, в которых

раскрываются темы, представляющие интерес для учащихся, в том числе проблема пробуждения таланта.

Следует отметить, что ранние рассказы писательницы неоднократно становились объектом исследования методистов, однако до настоящего времени они рассматривались в аспекте поэтики произведения, в частности, с композиционной стороны (Акямсова Ю. А., Логинова Е. И., 2018 [2], Крапивина А. В., 2013 [3], Букарева Н. Ю., 2016 [4] и др.). Новизна нашего исследования связана с попыткой обращения к содержательному пласту произведений малых форм русскоязычной писательницы.

Изучение рассказа Д. Рубиной «Всё тот же сон!..» в 7 классе имеет целью исследование проблемы пробуждения таланта в ребёнке на материале современной малой прозы и направлено на достижение следующих планируемых результатов:

– *Предметные*: развивать навыки анализа художественных текстов современных писателей в соответствии с целями и задачами на уроке литературы; совершенствовать умения читать правильно и осознанно, вслух и про себя.

– *Метапредметные*: формировать умение выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации; развивать умение осваивать разнообразные формы познавательной рефлексии.

– *Личностные*: способствовать развитию внутренней рефлексии в процессе чтения; формировать потребности в самовыражении и самореализации; формировать адекватную позитивную самооценку и самоуважение; развивать интерес к творчеству.

Тип урока: урок общеметодологической направленности (урок-диалог).

Организовать деятельность учащихся на уроке литературы в 7 классе при изучении рассказа Д. Рубиной следует в соответствии с тремя этапами работы с текстом, на каждом из которых возможно применение определенных приёмов смыслового чтения.

При использовании смыслового чтения на уроках литературы не подразумевается предварительное чтение произведения. Однако рассказ Д. Рубиной «Всё тот же сон!..» достаточно объёмный, вследствие чего обучающимся необходимо прочитать его перед уроком. На этапе текстовой деятельности предполагается работа с отдельным эпизодом рассказа.

Целевыми установками первого этапа – *предтекстовой деятельности* – выступает постановка задач чтения, актуализация предшествующих знаний и опыта, а также создание мотивации к работе с текстом [5, с. 41–45]. Психолог Н. Н. Сметанникова подчёркивает: «Чем лучше организован этап предчтения, тем легче учащемуся читать текст и выше достигаемый им результат» [5, с. 41]. Поскольку урок посвящён анализу проблемы поиска истоков таланта в рассказе, целесообразно использовать соответствующий теме эпиграф: «Талант без труда никогда не расцветает, а труд без таланта даже не даёт всходы» (русский философ и литератор Геннадий Матюшов). Далее возможно использование приёма «ориентиры предвосхищения», благодаря которому можно поразмышлять с учащимися на тему таланта (*Таблица 1*).

Таблица 1

Приём «ориентиры предвосхищения»

До анализа рассказа	Суждения	После анализа рассказа
	Человек может быть талантливым, только если ему это дано с рождения. Талант можно приобрести в течение жизни. Талант дан человеку с рождения, но его необходимо в себе развивать. Двоечник не может быть талантливым человеком.	

Ход работы:

1. Прочитайте суждения и отметьте те, с которыми вы согласны (V).

2. Отметьте их ещё раз после прочтения текста. Если ваш ответ изменился, объясните, почему это произошло (послетекстовая стратегия).

Также можно заинтересовать обучающихся вопросами, направленными на актуализацию субъективного опыта: *Вы считаете себя талантливым человеком? Какими талантами вы обладаете? Расскажите о своих талантливых знакомых / известных личностях* и др.

Далее необходимо обратиться к содержанию рассказа, проанализировать совместно с учащимися образ главного героя Сеньки Плоткина. Целесообразно использование «мозгового штурма». Рассказ прочитан учащимися дома, поэтому характеристика образа персонажа не вызовет трудности.

Ход работы:

1. Сенька Плоткин – главный герой рассказа «Всё тот же сон!..». Как его можно охарактеризовать?

2. Учитель записывает все называемые ассоциации на доске (возможные варианты: *двоечник, глупый, безответственный*).

3. Обучающимся задаётся вопрос: Сенька – талантливая личность? Чтобы ответить на этот вопрос, предлагаю вам проанализировать эпизод в рассказе.

Второй этап в организации смыслового чтения рассказа Д. Рубиной «Всё тот же сон!..» включает приёмы *текстовой деятельности*, нацеленные на управление процессом чтения [5, с. 45–51]. Учащимся предлагается чтение эпизода, изображающего постановку пьесы в день спектакля, с использованием приёма «чтение вслух (попеременное чтение)», целью которого является проверка понимания читаемого вслух текста.

Ход работы:

1. Мы начинаем по очереди читать текст по абзацам. Наша задача – читать с пониманием, задача слушающих – задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст. У нас есть только одна копия текста, которую мы передаём следующему чтецу (при наличии большего количества копий их необходимо отложить в сторону).

2. Слушающие задают вопросы по содержанию эпизода, читающий отвечает. Если его ответ не верен или не точен, слушающие его поправляют.

Первым читает текст учитель, затем он передаёт его учащемуся, затем второму и т. д. Таким образом, все читают попеременно.

После прочтения всего эпизода происходит его коллективное обсуждение. Учитель спрашивает учащихся, какие эмоции вызвал текст, понравился ли он, какие впечатления сложились о персонажах. Учащиеся должны обратить внимание на полярность внутреннего состояния героев во время спектакля. Представляется эффективным составление таблицы, в которой будет дано описание поведения персонажей на сцене. Обучающиеся подбирают иллюстрации из эпизода, характеризующие актёрскую игру, психологическое состояние, голос Сеньки и его одноклассницы. Таблица заполняется на доске совместно с учителем.

Необходимо вернуться к вопросу, заданному на предтекстовом этапе: Сенька – талантливая личность? Обучающиеся должны прийти к выводу, что герой из двоечника перерастает в творческую личность. Характеристика Сеньки как двоечника, «шпаны большого полёта», который всегда был «на вылете», является коллективной и представлена как изначальное общее мнение о Сеньке, сложившееся в школе [6, с. 57]. Од-

нако в процессе постановки отрывка из трагедии обнаруживаются истоки его актёрского таланта. Сначала у подростка отсутствует желание участвовать в спектакле, заучивание текста даётся ученику с большим трудом, но впоследствии герой погружается в исторический контекст пушкинской пьесы, проявляет интерес к психологии своего персонажа, вживается в роль монаха Пимена. Произведение А. С. Пушкина является толчком к пробуждению таланта в подростке. Мальчик способен оригинально интерпретировать образ Пимена, даёт собственное прочтение характера героя.

Третий, *послетекстовый этап*, направлен на использование ситуаций текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития навыков устной и письменной речи [5, с. 51–54]. Учащимся предлагается выполнить задание, требующее рефлексивного и оценочного отклика от них, подразумевающее критический анализ художественного текста. Во-первых, учащиеся возвращаются к таблице с суждениями, с которой работали на этапе предтекстовой деятельности, и заполняют третью графу («после анализа рассказа»). Устно обсуждается, изменилось ли отношение учащихся к суждениям о таланте, почему это произошло. Во-вторых, обучающимся задаётся вопрос на размышление: *Как развить в себе талант?* Предлагается составить лонгрид или буклет на эту тему. Важно обратить внимание учащихся на то, что созданный ими продукт должен коррелировать с пройденным произведением. Опираясь на творческую историю Сеньки, обучающиеся формулируют рекомендации, как развить в себе талант. Необходимо посвятить отдельную графу примеру Сеньки, подобрать ключевые цитаты. На уроке учащимся даётся время на продумывание рекомендаций и распределение ролей в группе, а создание более серьёзной формы их представления планируется в качестве домашнего задания. С целью диагностики, позволяющей определить развитие навыка смыслового чтения после проведенного урока, творческие работы учащихся сдаются учителю на проверку.

Таким образом, формирование и развитие читательской компетенции в настоящее время остаётся актуальной проблемой на всех уровнях образования. Благодаря приёмам смыслового чтения в рассказе Д. Рубиной «*Всё тот же сон!*...» можно проанализировать проблему развития таланта в жизни человека, рассмотрев характеристику и творческую судьбу центрального персонажа произведения.

Литература

1. Граф, С. В., Чистякова, Н. Н. Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров / С. В. Граф, Н. Н. Чистякова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 137–148.
2. Акямсова, Ю. А., Логинова, Е. И. Жизнь, похожая на сон... (рассказ Д. Рубиной «*Все тот же сон!*») на уроке внеклассного чтения в старших классах) / Ю. А. Акямсова, Е. И. Логинова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве : материалы Российской студенческой научной конференции. – Елец, 26–27 апреля 2018 г. – С. 354–359.
3. Крапивина, А. В. «Вечная тема» в прозе XXI века: материалы к уроку в 11 классе / А. В. Крапивина // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 5. – С. 235–243.
4. Букарева, Н. Ю. Повествовательная организация рассказов Д. Рубиной 1980-х годов / Н. Ю. Букарева // Верхневолжский филологический вестник. – 2016. – № 1. – С. 138–142.
5. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Баласс, 2011. – 128 с.
6. Рубина, Д. И. При чем тут девочка? / Д. И. Рубина // На солнечной стороне. – Москва : Эксмо, 2020. – С. 16–22.

СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ПОЗДНИХ РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА

SEMANTICS OF COLOR IN THE LATE STORIES OF A. P. CHEKHOV

Т. Е. Петрова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол наук, доцент Е. К. Макаренко

Ключевые слова: цветовая семантика, функции цветообозначений, смыслоопределяющая роль цветоименований, художественная деталь.

Keywords: color semantics, functions of color designations, the meaning-determining role of color names, artistic detail.

Аннотация. В статье рассматривается цветовая семантика и функции цветообозначений на основе сравнительно-сопоставительного анализа трех рассказов А. П. Чехова, относящихся к позднему периоду его творчества.

Цель статьи – анализ семантики и функций цветоименований А. П. Чехова на примере трех рассказов “Учитель словесности”, “Дом с мезонином” и “Дама с собачкой” для выявления специфики цветообозначений.

Механизм порождения смысла, который находит читатель в произведении, может быть заключен в семантическом взаимопроникновении цветообозначений. В процессе восприятия цвета в сознании человека происходит формирование определенного смысла, который является “ключом” к пониманию художественного произведения. Также цветообозначения способны отразить особенности авторского стиля.

Г. А. Бялый в монографии “Чехов” 1956 года обращает внимание на то, что мир простых людей в творчестве Чехова выступает как “возвышенная стихия, противостоящая отрицаемому низменному миру и несущая в себе авторское “утверждение”, выражающая декларируемую автором “норму” правильного, отношения человека к миру”, что является одной из самых ярких черт проявления демократизма Чехова [1, с. 363].

В трех рассказах, относящихся к зрелому периоду творчества А. П. Чехова, показан графичный мир. Графика придает рисунку больше четкости и позволяет художнику изображать предметы действительности в штрихах, набросках и без красок. Художественные особенности цветовой символики отражают “черно-белое” мировоззрение зрелого Чехова, поскольку во всех трех рассказах преобладают именно эти цвета. В целом было отобрано 182 лексические единицы с семантикой цвета.

В тексте рассказа “Учитель словесности” наиболее частотны лексемы, прямо называющие или имплицитно выражающие одни из основных ахроматических цветов – черный и белый: всего лексем со значением черного цвета насчитывается 19, белого цвета – 26. Также были обнаружены менее частотные лексемы со значением зеленого, красного, синего, голубого, желтого, оранжевого и серого цветов.

Первыми словами во всех языках по теории развития системы цветообозначений Берлина и Кея были такие лексемы, различающие свет и тьму, как черный и белый. Обилие колоративов со значением черного и белого цвета в рассказе “Учитель словесности” свидетельствует о структурном принципе противопоставления на нескольких

уровнях текста. Первый уровень содержит очевидное – противопоставление явлений в окружающей действительности: например, смена дня и ночи (“*Между тем окно начало заметно бледнеть, на дворе заголосили сонные петухи*”, “<...> *неприятель был близко, так что не позволялось ни говорить, ни курить, ночь была холодная, темная, дул пронзительный ветер*” [2]). Контраст в описании природы проявляется даже на уровне одного предложения: “*Куда ни взглянешь, везде зелено, только кое-где чернеют бахчи да далеко влево на кладбище белеет полоса отцветающих яблонь*” [2] (лексическое значение (далее ЛЗ) “ЧЕРНЕТЬ. Становиться черным, темным, чернее, темнее” [3, с. 2216]; ЛЗ “БЕЛЕТЬ. Становиться белым, белее” [3, с. 76]).

Наряду с цветовыми характеристиками художественного пространства природы, относящимися к первому уровню, важен и второй – противопоставление персонажей через описание их внешности, поведения и переживаемых чувств. Примечателен момент, когда Никитин решается признаться в любви Маше: “*Она побледнела, зашевелила губами, потом попятилась назад от Никитина и очутилась в углу между стеной и шкапом*” [2] – здесь содержится эксплицитно выраженный колоратив “побледнеть” (ЛЗ “БЛЕДНЕТЬ. Становиться бледным, бледнее”; ЛЗ “БЛЕДНЫЙ. 1. Слабо окрашенный. 2. С бледным оттенком” [3, с. 97]). Другой пример: “*Когда, поздно вечером, шел он из гимназии к Шелестовым, сердце у него билось и лицо горело*” [2] – здесь содержится имплицитно выраженное цветоименование “гореть” (ЛЗ “ГОРЕТЬ. Краснеть от прилива крови” [3, с. 323]).

Фамилия одного из героев рассказа – Ипполита Ипполитыча *Рыжицкого* – содержит скрытое цветообозначение. Рыжий – цвет, получаемый от смешивания красного и желтого цвета. В труде В. Ф. Петренко и В. В. Кучеренко под названием “Взаимосвязь эмоций и цвета” дается характеристика красного и желтого цветов, соотносимая с характером Рыжицкого: красный – цвет физического или психического истощения, а желтый, получаемый путем смешения красного и зеленого, означает “возбужденное напряжение, требующее разрядки, результат которой может быть, как благополучным, так и трагическим” [4]. В рассказе Рыжицкий умирает, заболев рожей головы. В этом событии можно усмотреть связь Рыжицкого с Никитиным. У Ипполита в прямом смысле больная голова, у Сергея – в переносном: ограниченность мышления, темные мысли. Примечательно то, что у Сергея после смерти товарища и коллеги начинается процесс побуждения; он осознает, что вокруг люди с опошленным мышлением, жизнь поглощается рутинной: “*...казалось, что голова у него громадная и пустая, как амбар, и что в ней бродят новые, какие-то особенные мысли в виде длинных теней*” [2] (ЛЗ “ТЕНЬ. Темное отражение на чем-н. от предмета, освещенного с противоположной стороны” [3, с. 1993]; ЛЗ “ТЕМНЫЙ. Лишенный света; погруженный во тьму. По цвету близкий к черному, не светлый” [3, с. 2002]).

В рассказе “Дом с мезонином”, в котором Чехов также использует цветовой фон для создания колорита и психологического портрета героев. Регулятивные возможности цветообозначений выражаются во влиянии на эмоции читателя и в стимулировании ассоциаций. Так, например, регулятивная функция цветоименований заключается в том, что на протяжении всего рассказа автор делает акцент на том, что женщины имеют бледный цвет лица, особенно Женя, которая во время чтения бледнела от того, что это утомляло ее.

Свет, цвет, звук занимают в поэтике рассказа особое место. Кульминационный момент – решение дальнейшей судьбы отношений рассказчика с Мисюсь описывается за счет цветосветовых образов. “*В окнах мезонина, в котором жила Мисюсь, блеснул яркий свет, потом покойный зеленый – это лампу накрыли абажуром. Задвигались*

тени... Я был полон нежности, тишины и довольства собою, довольства, что сумел увлечься и полюбить <...> Прошло около часа. Зеленый огонь погас, и не стало видно теней. <...> Становилось очень холодно. <...> Я вышел из сада, подобрал на дороге свое пальто и не спеша побрел домой” [5]. Визуальные образы будто передают не описанные в тексте события: яркий свет – неожиданная новость Жени о признании рассказчика в любви; яркий свет сменяется покойным зеленым – недовольство Жени тем, что она поделилась этим с Лидией; движение теней – обсуждение новости в доме; погас огонь и стало холодно – предупреждение о том, как любовь закончится. Героев ожидают лишь холодные и бесцветные воспоминания о возможных, зарождающихся отношениях, окрашенные в безразличный лунный свет как те цветы, мимо которых проходил художник, возвращаясь домой.

А. А. Белкин писал о том, что гуманизм Чехова проявляется как в обнаружении человечности в обычных людях, так и во вскрытии пошлости, которая унижает человеческое достоинство: “Неотразимая правдивость обличения пошлости усугублялась благодаря манере писателя рисовать жизнь в сдержанных объективных тонах, с грустным юмором” [6, с. 276]. Так, сильная любовь привела Гурова к пониманию фальшивости окружающей действительности. Для характеристики темной стороны жизни, о которой говорит Чехов, используются эксплицитно и имплицитно выраженные цветообозначения “ночь”, “темный”, “тень” (“в его тоне и ласках сквозила **тенью** легкая насмешка”, “у каждого человека под покровом тайны, как под покровом **ночи**, проходит его настоящая, самая интересная жизнь” [7]), подчеркивая тем самым, что всё скрытое от общества для героев стало самым важным в жизни. В этой игре смысловых значений, где правда и ложь меняются местами, и заключается сложность простоты Чехова: явная жизнь, которую человек показывает всем, полна обмана; жизнь, скрытая от общества, составляет ценностное ядро, предстает чем-то по-настоящему необходимым.

В поздних произведениях этот принцип проявляется на всех уровнях организации текста. Идиостиль Чехова представляет собой единство содержательной, композиционной и образной сторон текста. Если в раннем творчестве Чехова средством портретной характеристики был гротеск, ирония, легко узнаваемые детали, то в позднем периоде творчества таких яркостей нет. Есть лишь штрих, графически выделенный, что делает стиль Чехова несколько безэмоциональным на первый взгляд. Отсутствие дидактизма и экспрессивности красок в изображении героев и обстоятельств, в которых они находятся, может повлиять на восприятие произведений Чехова как безвкусных и бессмысленных – это сравнимо с тем, чтобы называть черно-белое кино неинтересным. Иметь способность привлечь внимание читателя, не призывая к принятию авторской точки зрения является талантом, которым владел А. П. Чехов, и отличительной чертой его демократизма и гуманизма. Он не прописывает рецептов нравственного улучшения, социального или же духовного преображения, но в муках героев, в их неудовлетворенности бессмысленностью существования видит способности человека сделать собственную жизнь честной и достойной.

Литература

1. Бялый, Г. А. Чехов // История русской литературы : В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – Москва ; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1941–1956. Т. IX. Литература 70-80-х годов. Ч. 2. – 1956. – 432 с.
2. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 8. Учитель словесности. – Москва : Наука. – 1986. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1159/index.html> (дата обращения 09.09.2021).

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : ООО «Издательство «Мир и Образование»; ООО «Издательство Оникс», 2012. – 2313 с.
4. Петренко, В. Ф., Кучеренко, В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета / В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко // Вестник Московского университета. Серия психология. – 1998. – № 3. – С. 70–78. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://shust.me/vzaimosvyaz-emotsij-i-tsveta/> (дата обращения: 20.09.2021)
5. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 9. Дом с мезонином. – Москва : Наука. – 1985. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1050/index.html> (дата обращения 09.09.2021).
6. Белкин, А. А. Чехов Антон Павлович // Большая советская энциклопедия ; гл. ред. Б. А. Введенский. – 2-е изд. – Москва : Большая сов. энцикл., 1957. – Т. 47. – С. 275–280.
7. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 10. Дама с собачкой. – Москва : Наука. – 1986. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ilibrary.ru/text/976/index.html> (дата обращения 10.09.2021).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ БАСЕН В 6 КЛАССАХ

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN LITERATURE BASED ON THE STUDY OF FABLES IN GRADES 6

Р. В. Пипиекова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент Е. А. Полева

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, проектная деятельность, басня, диафильм.

Key words: federal state educational standard, project activities, fable, film-strip.

Аннотация. В статье даны методические рекомендации организации проектной деятельности по литературе на материале изучения басен в среднем звене общеобразовательных учреждений. Особое внимание уделяется этапам реализации проекта по созданию диафильма.

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) [1] предполагает реализацию системно-деятельностного подхода, внедрение в педагогическую практику проектной и исследовательской деятельности [2].

Проектная деятельность – это «активная творческая деятельность учащихся, имеющая конкретную цель, определенную структуру, направленную на получение заранее прогнозируемого продукта» [3]. *Целью проектной деятельности* является развитие творческих способностей, логического мышления, а также понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, полученных при изучении различных предметов [4].

В школах применяют разные стратегии организации проектной деятельности: в одних для этого вводят специальный курс, в рамках которого учащиеся готовят «курсовой» проект, в других предусмотрено выполнение проекта в рамках одной из дисциплин учебного плана, в зависимости от склонностей и интересов школьников. Кроме того, проектная деятельность может осуществляться в качестве текущей аттестации по любому предмету, включая литературу.

Проект может быть выполнен на любом изучаемом литературном материале, при этом разный материал имеет свой педагогический потенциал, который можно учитывать при организации деятельности обучающихся. Проектная технология позволяет мотивировать обучающихся к самостоятельному и осознанному чтению произведений.

В центре нашего внимания – басня, которую изучают, как правило, в 5–7 классах в объёме от 4 до 6 часов в год. Басня – это жанр, оформившийся ещё в эпоху Античности, представляющий собой короткий нравоучительный рассказ в прозе или стихах [5]. Так как основное назначение басни – бичевание пороков человека и общества, этот жанр обладает высоким воспитательным потенциалом. Аллегоричность, яркая образность и одновременно поучительность басни могут быть в преподавании литературы использованы для развития воображения, образного и критического мышления.

Анализ сайтов методических разработок («1 сентября», «Педсовет», «Инфоурок») показал, что преимущественно в образовательном процессе используются следующие формы работы в рамках изучения басен: написание докладов или рефератов (Н.П. Кулакова [6], Е. Н. Ястребова [7] и др.); инсценирование (О.А. Долженкова [8], С. А. Караева, Л. П. Феталиева, Т. В. Стародубцева [9] и др.; создание собственных басен (В.П. Каменская [10]).

В данной статье предлагается расширить методический арсенал изучения басен в 6 классе за счёт проектной деятельности: создания диафильма.

На наш взгляд, методическая проблема заключается в том, что не все дети легко усваивают алгоритмы проектной деятельности. Поэтому работа шестиклассников должна быть регламентирована, этапы реализации проекта понятно объяснены, а цель вместе сформулирована и чётко обозначена. Для лучшего понимания этапов реализации проекта учителю рекомендуется подготовить вспомогательные дидактические материалы. Это может быть:

1. Список басен (например, посвященные определенной теме, эпохе / эпохам), имена баснописцев;
2. Список литературы, Интернет-ресурсов и правила работы с источниками;
3. Список приложений для создания диафильма;
4. Правила для создания диафильма;
5. Этапы реализации проекта, оформленные в виде таблицы\комикса;
6. Критерии оценки проекта.

Опишем этапы создания *диафильма по басням*.

I этап – подготовительный / поисковый.

Перед началом работы желательно провести опрос: все ли знают, что такое диафильм? Сегодня просмотр диафильмов возвращается в практику семейного освоения текстов фольклора и литературы, однако далеко не все знают, что это такое. Вопрос может создать интригу или проявит осведомлённость некоторых учеников. Затем следует познакомить с образцами диафильмов, например, используя ресурс ВКонтакте, группа «Дети дома, дети читают», раздел «Озвученные диафильмы».

Когда становится понятен в общих чертах конечный продукт деятельности, можно, во-первых, провести мотивационную беседу: кому будет интересен диафильм по басне, в чём может быть интерес самих школьников, во-вторых, провести декомпозицию деятельности по созданию диафильма, то есть разложить её на компоненты или задачи.

В процессе подготовки к воплощению проекта обучающиеся знакомятся с такими профессиями, как иллюстратор, монтажер, звукорежиссер, сценарист, а также узнают информацию о структуре диафильма (кадр, звукопостановка, субтитры и т. д.).

Затем им предстоит определить тематическое поле. Учитель предлагает обучающимся список басен (по тематике, по принадлежности автору или по времени написания, например, XIX в. – И. А. Крылов, XX в. – С. В. Михалков, XXI в. – О. В. Емельянова. После обучающимся предстоит определить форму работы (групповая или индивидуальная), если работа в группе, то осуществляется распределение обязанностей (иллюстратор, звукорежиссер, монтажер и т.д.) и последовательность действий.

Тем, у кого возникают определенные трудности и сомнения в своих возможностях, учитель помогает и направляет. Также учитель предоставляет список приложений, в которых обучающиеся могут создать диафильм, вместе с детьми апробирует программное обеспечение.

II этап – аналитический.

Следующий шаг – обучающимся предстоит изучить материал, который они выбрали, произвести анализ.

Жанр басни сложен для понимания обучающимися. Они не всегда могут раскрыть аллегория, понять мораль, выявить, какими средствами художественной выразительности создается басня. Отсюда вытекает задача: понять многослойность поэтических, многозначность образов, сатирическую направленность, аллегоричность и композиционные особенности басен.

В методической литературе описано несколько подходов к анализу басни. Т.Г. Рамзаева считает, что в процессе анализа басни важно представить развитие действий и воспринять образы действующих лиц. Поэтому целесообразно проводить с учащимися словесное рисование, а на последнем этапе работы – чтение по ролям. Более того, по ее мнению, для усвоения смысла нужно читать произведение по частям, вникая в каждый фрагмент подробно, тем самым развивая внимание обучающихся к каждой детали обстановки, внешности, поведения персонажей. Методист полагает, что не менее важно научить обучающихся сравнивать персонажей в различных ситуациях, сопоставлять их поступки с людскими, и это приведет к пониманию аллегории и морали басни [11].

По мнению В. А. Архипова, методика работы с басней включает:

- 1) определение времени написания басни (год, век);
- 2) определение структуры басни (сколько частей);
- 3) определять отношение автора к разным персонажам;
- 4) выявление морали;
- 5) подготовка к выразительному чтению по ролям [12].

Г. И. Беленький предлагает начать изучение басни с рассмотрения ее близости к устному народному творчеству, т.е. изучить иносказательный смысл басни и понять собирательность образов. Следует обратить внимание на афористичность этого жанра и близость языка к разговорной речи [13].

Мы предлагаем следующую схему:

1. Изучение история создания басен (при наличии информации) и времени её написания;
2. Выявление характеристик персонажей, в том числе, их речевого портрета;
3. Выделение образительно-выразительных средств создания образности.
4. Определение авторского отношения к разным персонажам;
5. Выявление основных смысловых акцентов, объекты авторской иронии / восхищения / сочувствия и пр.;
6. Ритмико-интонационная организация текста;
7. Определение и интерпретация морали;
8. Связь смысла басни с личным опытом, вывод о применимости / неприменимости постигнутой морали в собственной жизни.

III этап – практический.

После проведения анализа обучающимся предстоит поделить тексты на смысловые части, выбрать основные цитаты и подобрать\нарисовать иллюстрации.

Интерпретируя иллюстрации, созданные обучающимися, учитель может выяснить, смогли ли они определить идею произведения, воспринять средства художественной выразительности, отобрать ключевые сцены, выразить основные черты в образе персонажей, найти и реализовать собственную стратегию выражения авторского замысла.

После создания иллюстраций и титров к ним оформляется заставка диафильма, продумывается компоновка обработанных кадров и озвучивание. Важно, чтобы перед озвучиванием было отрепетировано выразительное чтение текста. Озвучивание может быть произведено как одним обучающимся, так и несколькими.

В группах, где были распределены роли, каждый выполняют свою часть работы. В конечном результате осуществляется соединение всех частей в один продукт – диафильм.

По мере выполнения работы, обучающиеся консультируются с учителем, представляют/оговаривают возможный результат работы. Учитель проводит промежуточную проверку, уточняет, корректирует, указывает на достоинства и недочёты. Обучающиеся вносят коррективы и продумывают форму представления и защиты своей работы. Готовят выступление. Осуществляют проверку оборудования (компьютера, проектора и др.)

По окончании работы над проектом, учитель консультирует обучающихся о порядке проведения его защиты.

IV этап – презентационный.

Обучающиеся представляют конечный продукт – диафильм – и отвечают на вопросы учителя и одноклассников (возможно, иных зрителей).

V этап – контрольный.

Учитель совместно с обучающимися анализирует представленный материал, выступление. Деятельность по проекту обобщается и оценивается. Обучающиеся проводят самоанализ, обсуждают, на каких этапах у них возникли трудности, что им понравилось в создании продукта, хотели бы они создать нечто подобное.

На разных этапах реализации проектов у обучающихся будут формироваться не только предметные знания, умения и навыки, но и рефлексивные (умение размышлять над собственными действиями), исследовательские (навык самостоятельно работать с художественным текстом, самостоятельно находить необходимую информацию, проводить анализ текста), сотрудничество (навыки совместной деятельности с одноклассниками), коммуникативные (умение выступать на публике, убедительно выразить свои мысли), презентационные (умение вести себя определенным образом перед аудиторией, отвечать на вопросы). Кроме вышеперечисленных навыков и умений осуществляется развитие информационно-коммуникативных навыков обучающихся: самостоятельной обработки информации, технических навыков ввода компьютерных данных, работы с использованием электронных ресурсов (библиотек, энциклопедий).

Преимущество проектного творчества заключается в том, что оно позволяет не только держать в фокусе жанр басни, но и значительно расширить школьную программу, познакомить обучающихся с баснями как И. А. Крылова и И.И. Дмитриева, так и других авторов, разных культур и времен, а также позволяет сформировать целый ряд универсальных учебных действий разных типов. Использование информационных технологий при создании диафильма повышает интерес к уроку литературы и активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=389560#BrBDu0TQZOi6Os4r1> (дата обращения: 18.11.21).
2. Кучерова, О. Е. ФГОС основного общего образования: задачи и результаты обучения по-новому / О. Е. Кучерова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2015. – № 2 (26). – С. 74–79.

3. Семенова, Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе / Н. А. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2013. – № 1 (1). – С. 70–74.
4. Флянтикова, Е. Д. Роль проектной деятельности в учебном процессе / Е. Д. Флянтикова // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2018. – № 8 (8). – С. 95–98.
5. Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – Москва : Просвещение, 1974. – URL: <http://litena.ru/literaturovedenie/> (дата обращения: 02.11.21).
6. Кулакова, Н. П. Басни – мудрый нам урок / Н. П. Кулакова. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/4/articles/28472> (дата обращения: 26.03.22).
7. Ястребова, Е. Н. В гостях у басни: методическая разработка / Е. Н. Ястребова. – URL: <https://pedsovet.su/load/145-1-0-11147> (дата обращения: 26.03.22).
8. Долженкова, О. А. Инсценирование басен И. А. Крылова: методическая разработка / О. А. Долженкова. – URL: <https://infourok.ru/proektnaya-deyatelnost-v-nachalnoy-shkole-inscenirovanie-basen-iaakrilova-1156674.html> (дата обращения: 03.04.22).
9. Караева, С. А. Проектная деятельность на уроках литературного чтения по теме «Басни И. А. Крылова» в начальной школе / С. А. Караева, Л. П. Феталиева, Т. В. Стародубцева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – № 8 (161). – С. 43-47.
10. Каменская, В. П. Басни. Проба пера: методическая разработка / В. П. Каменская. – URL: <https://infourok.ru/proektnaya-rabota-basni-proba-pera-2208683.html> (дата обращения: 03.04.22).
11. Рамзаева, Т. Г. Методика чтения басен // Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/4/0033/index.shtml?from_page=174 (дата обращения: 09.01.22).
12. Архипов, В. А. И. А. Крылов. Поэзия народной мудрости / В. А. Архипов. – Москва : Московский рабочий, 1974. – 288 с.
13. Беленький, Г. И. Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Г. И. Беленький. – Москва : Мнемозина, 2009. – 110 с. – URL: <http://diss.seluk.ru/pr-kulturologiya/1191014-1-programma-obscheobrazovatelnih-uchrezhdeniy-literature-5-11-klassi-avtor-i-sostaviteli-belenkiy-krasnovskiy-lissi.php> (дата обращения: 09.01.22).

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В КНИГЕ О. УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

INTERTEXTUAL ELEMENTS IN THE BOOK OF O. WILDE
THE PORTRAIT OF DORIAN GREY

А. Д. Попова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент Е. А. Сафонова

Ключевые слова: интертекст, аллюзия, цитата, красота, искусство, эстетизм, О. Уайльд.

Keywords: intertext, allusion, quotation, beauty, art, aestheticism, O. Wilde.

Аннотация. В статье рассматриваются интертекстуальные элементы: мифологические и литературные отсылки в произведении Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея», объясняется их значение в произведении.

Главным героем романа ирландского писателя О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» (1890) является юный красавец, который высказывает пожелание навсегда остаться внешне таким же, как в момент завершения его портрета, и с этого времени и на протяжении двадцати лет действия романа он сохраняет все очарование юности, а портрет, спрятанный в его доме, отражает его настоящую жизнь, накапливая следы порока и преступлений. Погоня за вечной молодостью оборачивается потерей истинного облика, души и моральных качеств. Роман является воплощением философии эстетизма в Англии, а потому вбирает в себя ряд мифологических образов. Античные аллюзии в романе раскрывают характер главного героя, отражают отношение автора к Дориану Грею и контекст произведения. О. Уайльд наполняет мифы новым смыслом через сравнение Дориана Грея с героями античной мифологии: Адонисом, Парисом, Нарциссом, Антиноем – красивыми и самовлюбленными юношами, которые умерли молодыми [1, с. 185].

Адонис – это божество растительности и плодородия, он умирает, но воскресает каждой весной. И Адонис, и Дориан имеют власть над реальностью. В романе Дориан Грей проходит инициацию подобно весеннему богу, и начинает осознавать значимость своей красоты. Перерождению главного героя способствует лорд Генри и художник Бэзил, сотворивший его портрет. По мнению лорда Генри, красота – это самое важное в жизни и без нее нет ничего, это «...одно из великих явлений окружающего нас мира...». Для Бэзила красота Дориана – новое в искусстве, портрет – его лучшая работа. Но автор книги делает акцент на том, что красота Дориана изначально искусственна [1, с. 185].

В романе Дориан сравнивается и с Нарциссом, при этом противопоставляется внешняя божественная красота и внутреннее несовершенство. Оба героя влюблены в свою красоту. Дориана и Нарцисса объединяют тщеславие, нечуткость, непостоянство. Они одновременно жертвы богов и виновники, субъекты и объекты любви. Их влюбленность в собственную красоту стала роковой и губительной.

В романе просматривается миф об Аполлоне и Марсии. Эту аллюзию раскрывает читателю лорд Генри в обращении к Дориану Грею: «Мне чудится, будто ты – юный Аполлон, а я – старый Марсий – внимаю твоей игре» [2, с. 308]. Порок флейтиста Марсия заключался в его гордости. Герой вызывает на состязание Аполлона и проигрывает ему. Для Дориана лорд Генри был сначала учителем, невозможно не заметить в романе его поучающие жизни речи. Позже они поменяются местами [1, с. 188].

В романе можно увидеть аллюзию на миф «Аполлон и музы». Аполлона окружают девять муз и богини Артемида и Афродита. Аналогично этому Дориан Грей окружен вниманием и восхищением. Можно считать Сибилу музой для Дориана, которая вдохновила его совершенством театрального мастерства [1, с. 188].

Важна и аллюзия на празднество Диониса. Дориан, который увлекается речами лорда Генри, стремится превратить свою жизнь в вечное празднество. Дионис олицетворяет абсолютную свободу, необузданные желания, то же самое желает и Дориан [1, с. 188].

Можно проследить аллюзию и на миф о Пигмалионе и Галатее, в котором скульптор просит богов вдохнуть жизнь в свое лучшее творение.

Уайльду была близка и хорошо знакома кельтская мифология. Соотнеся кельтскую мифологию и произведение О. Уайльда можно провести параллель между «Страной вечной юности», т.е. Тир На Н-Ог у кельтов и желанием Дориана никогда не стареть, быть вечно молодым. Желание Дориана нарушает естественные законы времени, поэтому в романе время делится на вечность и символический годичный цикл с символикой времен года. Картина рождается под кистью художника в совокупности с желанием Дориана в период между весной и летом, изменения на картине после убийства Бэзила Холлуорда происходят между осенью и зимой и связаны с последним этапом жизни. Когда Дориан пронзает картину, в попытке избавиться от «проклятия», время выпадает между весной и летом. Портрет и Дориан Грей проживают эти периоды в разных временных рамках. Для главного героя произведения время бесконечно, вечно, он никогда не постареет. Однако, Дориан, изображенный на портрете, меняет свой облик, в зависимости от прошедшего времени и от поступков Дориана, т.к. портрет заключил в себе душу героя. После того, как Дориан пронзает картину ножом, всё обобщается иным образом – картина перевоплощается в такую же красивую, как в самом начале, а главный герой умирает, превращаясь в некрасивого и морщинистого старика [3, с. 72].

В произведении отображается временная ситуация из кельтской мифологии, связанная с путешествиями героев мифов в Иной мир. Важно обратить внимание на сюжет об Оссиане. В нем молодой человек пребывает три года в Стране вечной юности, однако, на самом деле на земле за это время прошло три столетия. Интересен мотив резкой потери молодости, а соответственно и жизни в «Портрете Дориана Грея» при возвращении героя в реальный мир. В данном контексте можно обратить внимание и на сказание «Плавание Брана». В сказании рассказывается о чудесных мирах, где обитает много женщин, там нет обмана, печали, болезни и даже смерти. Главный герой Нехтан, проснувшись однажды в Ином мире начинает путешествие по разным мирам: Остров радости, Страна Женщин и т.д. Однако, когда он возвращается домой и выпрыгивает из лодки на берег Ирландии, то превращается в груды праха. В кельтской мифологии «теория относительности» могла позволить смертному человеку попасть в Иной мир, получить вечную молодость, но не могла позволить этому человеку вернуться в реаль-

ный мир безнаказанно. Поворот событий в романе заставляет задуматься, действительно ли так необходима вечная юность, ведь счастливым Дориан Грей так и не стал [3, с. 72].

Исследователи посвятили много работ данному роману в попытке установить его связь и с литературными произведениями. Цитаты, аллюзии и реминисценции, которыми наполнен роман, указывают на его связь с «Мельмотом Скитальцем» Ч. Метьюрина, «Овальным портретом» Э. По и «Старинной истории доктора Джекила и мистера Хайда» Р. Стивенсона, «Наоборот» Ж.-К. Гюисмана [4, с. 240].

По структуре сюжета прототипом романа может выступать и «Одиссея» Гомера. В центре сюжета главный герой, который слушает эпические песни, но в итоге становится действующим лицом этих песен. Певец Демодок, по просьбе Одиссея исполняет песню о деревянном коне. Певец, рисуя в песне словесный портрет Одиссея, выступает в роли художника, а сам Одиссей оказывается зрителем своих собственных подвигов. Та же сюжетная конструкция повторяется и в романе О. Уайльда [4, с. 241].

В пример можно привести и «Энеиду» Вергилия. Эней в храме Юноны рассматривает живописный рельеф, изображающий героев Троянской войны, узнает среди них себя. В данном случае герой одновременно выступает в роли зрителя и в роли действующего лица, изображенных на нём событий.

То же самое («два портрета в одном») мы можем наблюдать в «Гамлете» Шекспира. Гамлет ставит спектакль, в котором Клавдий должен узнать самого себя в образе убийцы – Гамлет пишет портрет Клавдия. Данная пьеса является изображением будущей мести Клавдию за убийство отца [4, с. 241].

Фамилия главного героя отсылает к Джону Генри Грею – известному английскому поэту, который является прототипом героя Уайльда.

В романе О. Уайльда рассказывается история, перекликающаяся с фантастическим сюжетом «Шагреновой кожи» Бальзака (1830). «Шагреновая кожа» – это история о молодом человеке Рафаэле де Валантене, который с помощью волшебного куса шагреновой кожи исполняет самые заветные желания, однако при каждом исполнении желания кожа уменьшается, а вместе с ней и жизнь главного героя. Счастливым Рафаэль, как и Дориан, так и не стал, оба прожили жизнь в большом страхе и умерли от своих недостаточно обдуманых желаний. Оба произведения включают в себя центральный предмет всего происходящего – портрет и кусок шагреновой кожи, которые невозможно уничтожить.

Дориан попал в компанию влиятельного человека – лорда Генри, что оказалось губительным для юноши. В этом направлении невозможно не обратить внимание на произведение Гёте «Фауст» (1831). Фауст в поисках смысла жизни продает душу дьяволу. Моральное падение Фауста происходит под руководством искусителя Мефистофеля. Фауст, как и Дориан до подписания договора с дьяволом – чистые невинные души. Лорд Генри желал вложить в Дориана те жизненные установки, которых боялся придерживаться сам. Генри искусно убеждает Дориана в его невинности смерти Сибилы, с этого момента главный герой морально опускается, так и не осознав в финале произведения свою ошибку.

Следует заметить, что мотив оживающего портрета частотен и в русской литературе XIX века – в таких произведениях, как «Портрет» Н. В. Гоголя, «Вальтер Эйзенберг» К. С. Аксакова, «Штосс» М. Ю. Лермонтова, «Фауст» и «Три портрета» И. С. Тургенева, «Портрет» А. К. Толстого и др. Мистика и демоническое начало переплетаются в произведениях с темой ответственности творца за свои произведения и темой рока и судьбы.

Таким образом, роман вобрал огромное количество античных аллюзий, можно проследить и достаточно интересные кельтские мотивы, связанные с «Иным миром». В романе «Портрет Дориана Грея» смешана фантастика и реальность, вымысел и правда, вечность и конечность бытия. В XIX веке были очень популярны произведения с мотивом продажи души дьяволу и мотивом оживающего портрета, а произведение О. Уайльда в этом ряду по праву считается одним из лучших.

Интертекстуальные элементы вводят читателя в интеллектуальную игру, найденные «замаскированные» отсылки приобщают к эстетическому миру автора. Оскар Уайльд не копирует реальность, а создает собственный мир, завуалированно отражая свои гедонистические и парадоксальные взгляды.

Литература

1. Ковязина, А. Н. Роль античных аллюзий в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» / А. Н. Ковязина // STERHANOS. – 2019. – № 4. – С. 184–190.
2. Уайльд, О. Портрет Дориана Грея / О. Уайльд ; пер. с англ. Д. Целовальниковой. – Москва : Издательство АСТ, 2021. – 320 с.
3. Куприянова, Е. С. Мифологема «Вечной юности» и роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» / Е. С. Куприянова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, 2009. – №51. – С. 70–73.
4. Пимонов, В. И. «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда: структура сюжета / В. И. Пимонов, Е. И. Славутин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, 2016. – № 1-2. – Т. 18. – С. 240–245.

КУЛЬТУРНЫЙ КОД В МАЛОЙ ПРОЗЕ СТИВЕНА КИНГА (РАССКАЗ «И ПРИШЁЛ БУКА»)

CULTURAL CODE IN STEPHEN KING'S SHORT PROSE (SHORT STORY *AND BUKA CAME*)

Н. А. Посаженикова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент М. Л. Левченко

Ключевые слова: культурный код, аллюзия, малая проза Стивена Кинга, «И пришёл Бука».

Key words: cultural code, allusion, Stephen King's short stores, «Boogeyman».

Аннотация. В статье представлен анализ специфики ономастики, топонимики, а также аллюзий в рассказе Стивена Кинга «И пришел Бука». С помощью использования указанных элементов автор создает в тексте культурный код, в котором отражаются особенности национального менталитета и специфика американской культуры.

Стивен Кинг – известный современный писатель. Его не зря прозвали «королём ужасов», автор давно и плодотворно работает на стыке фантастики, ужасов, триллера и драмы. Многие произведения Стивена Кинга имеют мировую известность, в том числе, благодаря экранизациям: «Сияние» (1977), «Побег из Шоушенка» (1982), «Мизери» (1987), «Зелёная миля» (1996) и другие.

В данной статье мы обратимся к анализу культурного кода в рассказе Стивена Кинга «И пришёл Бука». Текст богат аллюзивными отсылками к историческим событиям, американской массовой культуре, поэтому его анализ в контексте рассмотрения культурного кода позволит конкретизировать и уточнить специфику творческого метода автора и особенности образной структуры его малой прозы.

Рассказ Стивена Кинга «И пришёл Бука» был написан в 1973, а впервые опубликован в 1978 году и вошёл в авторский сборник «Ночная смена», состоящий из двадцати работ в жанре ужасы. В этом сборнике Кинг впервые использует пролог, обращенный к читателю, – в дальнейшем это станет «фирменным стилем» автора. Сборник является первым опытом работы над малой прозой Стивена Кинга.

«И пришёл Бука» повествует о жуткой истории, рассказанной главным героем лечащему врачу психиатрической клиники. В центре рассказа – смерть трёх детей от чудовища Буки или, как назвал его герой, Оно. Бука – русская вариация именованного персонажа в сказках и притчах, которого американцы называли Бугименом. В оригинале рассказа Стивена Кинга – «Boogeyman» (от англ. bugge ghost – призрак) – это наименование одного из мифических существ в американской культуре, которые используются взрослыми, чтобы запугать детей и заставить их вести себя хорошо. У Бугимена нет специфических внешних черт, а представления о нем сильно различаются в разных регионах США, но чаще всего они изображаются как мужские или андрогинные монстры, которые наказывают детей за проступки. Бугимэна или концептуально похожих монстров можно встретить во многих национальных культурах. Образ Бугимена для

американской культуры является знаковым, частотным, встречается в литературе, в музыке (Boogie Man – песня группы AC/DC с альбома Ballbreaker (1995)), в кинофильмах («Бугимен» – кинофильм, 1980, США, реж. Улли Ломмель), это имя в качестве яркого псевдонима носят даже реальные люди (Бугимен (Марти Райт; род. 1964) – американский рестлер). В русской культуре подобных мифических существ представляют Баба Яга или Бабай. В переводном варианте рассказа Стивена Кинга на русский язык в 1990 году (журнал «Неделя» №27) Сергей Таск заменяет Бугимена на Буку, используя более привычное русскоязычному читателю наименование мифического существа (советским читателям Бука известен хотя бы по тексту Алана Милна, не говоря уже о созвучии традиционным детским пугалкам «буу»). Однако, например, в оригинале «Винни Пуха» Алана Милна страшные мифические персонажи Бука и Бяка обозначены по-детски «Woozle and Wizzle» (это оригинальные авторские названия, не имеющие прецедента использования в национальной культуре). Таким образом, переводная замена на Буку лишает текст Стивена Кинга мистического культурологического контекста, дезориентирует даже осведомленного читателя. Можно сделать вывод, что оригинальное название рассказа является аллюзией (Бугимен), которая отсылает читателя к персонажу фольклора, широко известному носителям языка.

Действие рассказа происходит в США, а именно в штате Коннектикут, что становится понятно благодаря анализу топонимики. Территориально Коннектикут – это Новая Англия. Именно в Новой Англии высадился корабль с первыми переселенцами из Европы «Мэйфлауер», а позднее основана старейшая в Америке Плимутская колония. Этот регион по сей день считается самым «мистическим» в США, в том числе благодаря ранней колониальной застройке, в штате сохранилось множество особняков с богатой и таинственной историей. Подобную славу Новой Англии подкрепляет и знаменитая охота на салеминых ведьм: судебный процесс, проходивший в новоанглийском городе Сейлеме с февраля 1692 по май 1693 года. Богатая история Новой Англии, связанная с мистическими исканиями и религиозным фанатизмом, часто упоминается в американской литературе, определяя культурный код и региона. Рассказ Стивена Кинга является иллюстрацией подобного процесса. Автор пользуется культурными доминантами и символами, которые знакомы американскому читателю. В русской культуре такими символическими топосами являются Москва, Санкт-Петербург, Сибирь, Колыма и др.

Обратимся к образу героя, характеристика которого представлена через речь и портретное описание. Главный герой является носителем массового американского сознания. Лестер Биллингс – пациент психиатрической клиники, однако автор, наделяя его возможностью от первого лица делиться своей историей, с помощью аллюзии-антропонима, подчеркивает ясность ума и трезвость сознания героя, усиливая достоверность личной истории: *«Я не из тех, кто привык тут у вас изображать из себя Наполеона или объяснять, что он пристрастился к героину из-за того, что его в детстве не любила мамочка»* [4, с. 4]. В психиатрии есть термин «комплекс Наполеона» – набор психологических особенностей, которые характерны для людей небольшого роста. Пациенты с подобным синдромом отличаются агрессивной манерой поведения, склонностью искаженно воспринимать события, что, предположительно, является компенсацией недостатка. Подчеркнем, что в рассказе С. Кинг использует несколько видов повествования, в том числе перволичное (наряду с собственно авторским). Цель автора «страшной истории» – заставить читателя поверить в реальность рассказанных событий, прочувствовать переживания героя, его страхи и эмоции во время встреч с Букой (Бугименом). Именно специфика речи главного героя, топонимы, антропонимы, иные

аллюзии, употребляемые героем-рассказчиком для описания событий, позволяют воссоздать и акцентировать подлинность истории. Из записей в формуляре мы понимаем, что главный герой – необразованный мужчина двадцати восьми лет. Из портретного описания читатель узнаёт, что *«Биллингс выглядит изможденным и старше своих лет. Волосы поредели, цвет лица нездоровый. Под глазами мешки от пристрастия к спиртному»* [4, с. 4]. Сформулировав такое подробное описание, автор даёт понять, как сильно отразились на главном герое события прошлых лет. Из речи героя мы узнаём, что тот не относится к какой-либо вере: *«Я не могу обратиться к священнику, потому что неверующий»* [4, с. 4]. Эта реплика даёт понять читателю, что далее следует не рассказ религиозного фанатика, а рассказ человека, который не верит в сверхъестественное, но видел своими глазами. Негативно окрашенная лексика в реплике героя *«и черномазые шумели о своих правах»* [4, с. 9] выявляет негативное отношение персонажа к афроамериканцам, которые отстаивали свои права в 70-е годы 20-го века.

Из речи героя нам доподлинно известно место событий и его исторические и культурные особенности, закрепленные в сознании носителей языка и культуры. Топонимы помогают понять читателю, откуда главный герой: *«свози их в Сэвин Рок»* [4, с. 6]. Сэвин Рок был американским парком развлечений в Уэст-Хейвене, штат Коннектикут. Ранее он назывался Белым городом и был основан в 1870-х годах. Парк включал в себя несколько американских горок, другие аттракционы и многочисленные дома развлечений. Штат Коннектикут упоминается ещё раз в рассказе: *«В Хартфордском госпитале, после вскрытия...»* [4, с. 7]. Хартфорд – город на северо-востоке США, административный центр штата Коннектикут. По классификации Тухарели отнесём эту аллюзию к топонимам [3, с. 112]. Рассказ *«И пришёл Бука»* богат на данный вид аллюзий: *«И когда Энди исполнился год, мы переехали в Уотербери»* [4, с. 8]. Уотербери – город, расположенный в округе Нью-Хейвен (штат Коннектикут, США). Можем сделать вывод, что Стивен Кинг хотел точнее передать местоположение героев для большей погружённости читателей в атмосферу событий. Ранее мы уже говорили про особенности штата Коннектикут, который находится в Новой Англии.

Через речь героя и интертекстуальные отсылки в ней автором создаётся яркая картина эпохи и быта США того времени. Колорит США помогает передать следующий антропоним: *«У нас был такой (ночник), знаете, с Микки Маусом на абажуре»* [4, с. 5]. Микки Маус – мультипликационный персонаж, один из символов компании The Walt Disney Company и американской поп-культуры в целом. Представляет собой антропоморфного мышонка. Антропоним *хиппи* в предложении *«хиппи разгуливали по улице в чем мать родила»* [4, с. 9] также помогает создать колорит 1960-1970-х годов. Хиппи – философия и субкультура, изначально возникшая в 1960-х годах в США. Расцвет движения пришёлся на конец 1960-х – начало 1970-х годов.

Автором был упомянут топоним Вьетнам (*«Конечно, еще был Вьетнам...»* [4, с. 9]) с целью описать атмосферу определённого года. Топоним Вьетнам относит читателя к историческим событиям 1960-1975 года – Вьетнамской войне. Так автор передаёт воспоминания героя об убитом сыне. Заметим, что на момент публикации рассказа прошло всего три года с окончания жестокой войны, поэтому аллюзия произвела большое впечатление на читателей. Топоним Вьетнам упоминается автором ещё раз: *«Это было самое страшное: открытые остекленевшие глаза. Помните фотографии убитых детей во Вьетнаме? Вот такие глаза. У американского ребенка не должно быть таких глаз»* [4, с. 5]. Так автор еще раз акцентирует социальную принадлежность героя, его мало интересует война во Вьетнаме, но он подчеркивает исключительное право американских детей на мир. Данное сравнение использовано с целью показать, что Бугимен также страшен, как и жестокие убийства детей во Вьетнаме.

Особую роль отведем упоминаниям иллюстраций Грэма Инглза в рассказе: «*Картинки там делал этот тип Грэм Инглз, он мог вам нарисовать любую жуть, какая только есть на свете... и какой нет – тоже*» [4, с. 7]. Антропоним Грэм Инглз относит читателя к биографии автора: Грэм Инглз, упоминаемый Кингом в рассказе «И пришёл Бука», был одним из любимых иллюстраторов Кинга, когда тот был подростком. Особенно Стивену нравились иллюстрации к комиксам «Байки из склепа». Он даже написал несколько писем Инглзу, в которых выражал восхищение его работами. Иллюстрации, создаваемые Г. Инглзом, были настолько жуткими и пугающими, что во многом «благодаря» его работам, в 1954 г. в США ввели цензуру на комиксы. Ассоциация журналов комиксов признала «Кодекс комиксов» – перечень правил, строго определяющий, что можно, а что нельзя печатать на страницах комиксов. Кодекс запрещал графическое изображение насилия и любые намеки на соращение, сексуальное насилие, садизм и мазохизм, запрещал критику представителей власти и церкви. Важно отметить, что герой в своём монологе апеллирует к самым жутким комиксам-рассказам. Осведомлённый читатель ужаснётся: если герой сравнивает Буку (Бугимена) с настолько страшными иллюстрациями, значит он действительно пережил что-то, что заставляет кровь стыть в жилах.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что Стивен Кинг активно использует ономастику, топонимику, антропонимы, аллюзии на исторические события в рассказе «И пришёл Бука». Можно выделить две основные функции аллюзий в рассказе – создание местного колорита и в качестве дополнительной характеристики образов персонажей. Внимательный читатель сможет составить полноценную картину культурного контекста США, времени действия, социальную принадлежность героя, его нравственную позицию. Благодаря культурным и историческим отсылкам сложилась полная картина социальной жизни США семидесятых годов XX века. Аллюзии, которые использует Стивен Кинг, можно отнести к общеизвестным фактам, они отвечают фоновым знаниям рядового читателя-носителя языка, либо читателя, обладающего богатыми знаниями о культуре, географии и политике. Самой частой разновидностью аллюзии в рассказе является топоним – географические названия. Автор не просто использует культурные отсылки, но и связывает их между собой, выстраивая с их помощью логичные линии – культурный код. Анализ рассказа позволяет уточнить специфику поэтики малой прозы автора. Эта практика может быть использована при работе с детьми. Тексты Стивена Кинга послужат увлекательным и богатым материалом.

Литература

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
2. Теория литературы : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений : в 2 т. ; под ред. Н. Д. Тмарченко. – Т. 1: Н. Д. Тмарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – Москва : Издательский центр Академия, 2004. – 512 с.
3. Тухарели, М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: специальность 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / М. Д. Тухарели. – Тбилиси, 1984. – 168 с.
4. Кинг, Стивен. И пришёл Бука, 1978. URL: https://www.litres.ru/stiven-king/buka-4405375/?lfrom=953942254&ref_key=3d4393c0b2a672e7d07a7807e8dbe362eb632f8f0564658bacd2b128ecf5b30d&ref_offer=1, свободный. (дата обращения – 18.04.2022).

«ДИАЛОГ» В. ВЫСОЦКОГО И В. ЦОЯ: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЕ И ИНТЕРМЕДИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

«DIALOGUE» BY V. VYSOTSKY AND V. TSOI:
INTERTEXTUAL AND INTERMEDIAL INTERACTION

Н. Ю. Семенова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент Е. А. Сафонова

Ключевые слова: интертекстуальность, интермедийность, Владимир Высоцкий, Виктор Цой, русская рок-поэзия, авторская песня.

Key words: intertextuality, intermediality, Vladimir Vysotsky, Victor Tsoi, russian rock poetry, author's song.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению художественного взаимодействия между рок-поэзией В. Цоя и авторской песней В. Высоцкого. Целью является выявление интертекстуальных и интермедийных элементов в творчестве авторов. Материалом для исследования выбраны три пары стихотворений: произведение В. С. Высоцкого «Кони привередливые» и В. Цоя «Странная сказка» В. С. Высоцкого «Баллада о любви» и В. Цоя «Легенда», В. С. Высоцкого «Баллада об уходе в рай» и В. Цоя «Стук» В ходе сравнительно-сопоставительного анализа выделяются схожие образы, тематические пласты, мотивы, а также отмечаются различия в интерпретации того или иного явления. Результатами работы является предположение о неосознанном обращении рок-исполнителя к творчеству барда по причине отсутствия явных признаков заимствования.

В. С. Высоцкий и В. Цой – яркие фигуры XX столетия, популярность которых не угасает. Творчество представленных исполнителей имеет некоторые сходства в текстовом материале, которые проявляются на тематическом, образном и других уровнях. Докажем данное предположение, произведя сопоставительный анализ их произведений. В качестве литературного материала нами были выбраны 6 стихотворений, которые составили три пары: произведение В. С. Высоцкого «Кони привередливые» (1972) и В. Цоя «Странная сказка» (1988), В. С. Высоцкого «Баллада о любви» (1975) и В. Цоя «Легенда» (1987), В. С. Высоцкого «Баллада об уходе в рай» (1973) и В. Цоя «Стук» (1989).

Ключевая тема произведений «Кони привередливые» и «Странная сказка» – жизнь и смерть, но интерпретация разнится. Лирический герой В. С. Высоцкого находится в пограничном состоянии, балансируя между жизнью и смертью: *«Вдоль обрыва, по-над пропастью, по самому по краю / Я коней своих нагайкою стегаю, погоняю...»* [2]. Он сам задает скорость, так как ощущает себя властителем своей жизни, хотя и осуществляет некую «игру со смертью». Герой чувствует приближающуюся гибель, но поначалу она его не пугает: *«Что-то воздуху мне мало – ветер пью, туман глотаю... / Чую с гибельным восторгом: пропадаю, пропадаю!»* [2]. В финале герой осознает трагичность своего положения, его время прошло, теперь он лишь марионетка в «смертельном забеге».

В «Странной сказке» В. Цоя лирический герой находится в дисгармоничном мире, который приводит к гибели: *«Снова солнца на небе нет, / Снова бой, каждый сам за себя, / И, мне кажется, солнце – / Не больше, чем сон»* [4]. С помощью циклической анафоры «снова» задается безысходность, «искусственность» жизни. Лирический герой чувствует себя одиноким, радость для него недоступна. Он наблюдает за миром через окно и ощущает надвигающуюся гибель. Мир воспринимается как что-то чересчур чуждое, ирреальное: *«Там за окном, сказка с несчастливым концом, странная сказка»* [4].

У В. С. Высоцкого есть строки: *«И дожить не успел, мне допеть не успеть...»*; *«Коль дожить не успел, так хотя бы – допеть!»* [2]. Поэт задумывается о выражении себя через творчество, которое, он надеется, будет жить после него. Обратимся к строке у В. Цоя: *«Ну, а тело не допело чуть-чуть, / Ну, а телу недодали любви. / Странное дело...»* [4]. Лирический герой В. Цоя воспринимает все иначе, поэт не может выразить себя через творчество, так как мир ему этого не позволяет. Еще один интертекстуальный элемент заключается в наличии образа-проводника в загробный мир. У В. С. Высоцкого он явный – это «кони привередливые», которые несут в потустороннее пространство. У В. Цоя вводится образ самой смерти, он называет ее – «она». Проводником к ней является окно-портал.

В качестве интермедийного компонента можно отметить частичную схожесть рефренов, но у В.С. Высоцкого происходит постепенный переход к драматизму, а у В. Цоя это совершается практически мгновенно.

В заглавии «Баллада о любви» В.С. Высоцкого есть упоминание жанра баллады, которая имеет драматический сюжет, элементы загадочности, таинственности, а также музыкальный характер [1]. Выбор жанра соответствует общему характеру произведения. Первая строфа отсылает нас к библейскому мотиву Всемирного потопы: *«Когда вода Всемирного потопы / Вернулась вновь в границы берегов, / Из пены уходящего потока / На сушу тихо выбралась Любовь»* [2]. Любовь олицетворена, она находится вне времени и пространства. Люди попадают под влияние любви, вдыхая её из воздуха. Фигурируют ключевые понятия «люблю», «дышу», «живу»: *«Я поля влюблённым постелю – / Пусть поют во сне и наяву!.. / Я дышу, и значит – я люблю! / Я люблю, и значит – я живу!»* [2].

Если человек не испытывает любви, то его можно считать призраком, не жившим в этом мире. В четвертой строфе появляются образы рыцарей, которые являются верными служителями любви. Подобные образы отсылают нас к куртуазной литературе, в которой образ рыцарей связан с культом любви, служением даме сердца. Далее мы видим влюбленных, охваченных безумием. Если любви что-то мешает, они готовы лишиться себя жизни. Они становятся заложниками чувств, но лирический герой словно восхищается их жертвенностью. Погибшие влюбленные находятся в трансцендентном пространстве, в самом воздухе, а не исчезают бесследно.

В заглавии произведения В. Цоя «Легенда» также указан жанр. Легенда – «поэтическое фантастическое сказание религиозного содержания; предание» [3, с. 267]. Первая строфа рисует образы бойцов, которые находятся в состоянии ужаса: *«В сети святок, в горле комом / Теснится крик / Но настала пора, и тут уж кричи, не кричи / Лишь потом кто-то долго не сможет забыть / Как шатаясь, бойцы / Об траву вытирали мечи»* [4]. Вводится тема войны. Постепенно драматизм нарастает, появляются образы воронов – предвестников несчастий. Закат отождествляется с погребением умерших, звездное небо показывает царящую вокруг атмосферу гибели. Знаменательна картина

умерших с раскинутыми руками. Христос был распят с раскинутыми руками. Люди представлены как мученики.

В заключительной строфе вводятся понятия «жизнь» и «любовь»: *«А жизнь только слово / Есть лишь любовь и есть смерть / Эй, а кто будет петь, если все будут спать / Смерть стоит того, чтобы жить / А любовь стоит того, чтобы ждать»* [4]. Чувствуется призыв к тому, чтобы действовать, а не находиться в ожидании конца. В этом прослеживается тема поэта и его творчества: не стоит молчать о том, что происходит вокруг.

Несмотря на то, что у В. С. Высоцкого в произведении главной темой выступает любовь, а у В. Цоя – смерть, и у одного, и у другого автора заметно переплетение любви и смерти. В произведении В. С. Высоцкого говорится о любви, которая может лишить жизни, В. Цой настаивает, что смерть губит любовь. И В. Цой, и В. С. Высоцкий обращаются к библейским мотивам, но у барда это выражено явно, а у рок-исполнителя – завуалировано.

У В. С. Высоцкого мы видим рыцарей, которые готовы идти на смерть ради высокого чувства. У В. Цоя также присутствует такой образ, но он обозначен лексемами «бойцы с мечами», хотя это не рыцари, а безвольные марионетки в руках тех, кто выше них. В стихотворении В. С. Высоцкого наблюдается потусторонний мир, в котором живут души, даже после смерти они мыслятся как живые. У В. Цоя есть похожая сцена, но она показана с антитезой: *«спали вповалку живые, не видя снов»* [4]. Живые мыслятся как «мертвые души». Общим элементом в произведениях является мотив сна. В «Балладе о любви» это проявляется в прославлении любви даже во снах. У В. Цоя мотив сна также сопряжен с пением, но пение в состоянии сна мыслится невозможным.

Можно отметить общность манеры исполнения, которая проявляется в использовании определенного тембра на каждой строфе, усилении эффекта воздействия в напряженных моментах.

В «Балладе об уходе в рай» В. С. Высоцкого предстает образ вокзала. Это переходное пространство, граница между жизнью и смертью. Человек, готовящийся к своему переходу, освобождается от всего земного, становится неким духом. Дорога отсылает к небесному миру: *«Уходит поезд в небеса – счастливый путь!»* [2]. Путь является «счастливым», т.к. освобождает от земных тягот.

В данном произведении показано отсутствие твердой веры в существовании Бога: *«Один из нас уехал в рай, / Он встретит бога – ведь есть, наверно, бог. / Ты передай ему привет, / А позабудешь – ничего, переживем»* [2]. Просьба о приветствии мыслится как незначительная, так как в свое время у всех людей будет возможность обратиться к Богу. И все же, лирический герой сомневается в возможности воскрешения: вместо слова «Бог» упоминается пренебрежительное слово «тип».

Произведение В. Цоя «Стук» имеет еще одно заглавие – «Одно лишь слово». В первом случае «стук» призывает к действию. Во втором варианте акцент сделан на слове «Верь!». *«Струн провода, ток по рукам, / Телефон на все голоса говорит: «Пока!» Пора...»* [4]. В первой строфе музыкальные инструменты пробуждают в лирическом герое энергию, словно одаряя электрическим разрядом. Одушевленные предметы – пальто, шарф просят его задержаться, но их голос слишком тихий. Вернемся к ключевому слову «верь», которое можно интерпретировать двояко. Во-первых, мы предполагаем, что лирический герой призывает верить в него, в его выбор. Второй вариант отсылает к божественной вере. Герой хочет оставить этот последний завет после себя, находясь на пороге, то есть на границе жизни и смерти.

Третья строфа отражает цикличность действий, словно это повторяется постоянно: *«И опять на вокзал, и опять к поездам, / И опять проводник выдаст белье и чай, / И опять не усну, и опять сквозь грохот колес / Мне послышится слово: «Прощай!»* [4]. Образ вокзала становится рутинным. Если лирический герой умирает и поезд – проводник в иной мир, то непонятно, почему это происходит часто; слова *«И опять»* повторяются четырежды. Возможно, речь идет об умирании и воскрешении, вечном перерождении. Слово «прощай» можно интерпретировать как прощание с умершим и как просьбу к прощению. Слова «верь» и «прощай» будто сопрягаются: если вера человека в Бога будет крепка, то он заслужит прощение.

Из общего мы выделим звук-символ: у В.С. Высоцкого слышится звонок, у В. Цоя раздается телефонный звонок и стук. Видна различная интерпретация мотива сна: у В. С. Высоцкого представляется сон в цветном раю, а у В. Цоя герой уснуть не может.

Явная близость произведений наблюдается в образе вокзала, поезда как пунктом перехода. Отметим наличие белья:

«А класс второй – не высший класс, зато с бельем» [2];

«И опять проводник выдаст белье и чай» [4].

Между В. С. Высоцким и В. Цоем выстраивается диалог. У барда чувствуется неуверенность в том, что Бог существует. Мы считаем, что слово *«верь!»* в произведении В. Цоя можно расценивать как ответ – призыв отбросить сомнения. В. С. Высоцкий пишет о воскрешении души, а В. Цой о круговороте жизни, вечном перерождении. Возможно, произведения повествуют об одном и том же вокзале. Лирический герой В. С. Высоцкого произносит слово «Прощай» [2]. В. Цой будто слышит этот прощальный возглас: *«Мне послышится слово: «Прощай!»* [4].

Сопоставительный анализ произведений В. С. Высоцкого и В. Цоя показывает, что В. Цой, вероятно, обращался к творчеству В. С. Высоцкого при работе над текстами своих произведений, но делал это неосознанно, поскольку явных цитат и аллюзий к творчеству барда в его текстах нет. Однако произведения В. Цоя и В. С. Высоцкого объединяют общая проблематика, темы и мотивы. Авторы показывают, в каком мире они живут, обнажая недостатки общественного строя. Произведения В. Цоя более трагичны, нежели у Высоцкого, хотя в них меньше художественно-изобразительных средств. Цой призывает к протесту, переменам в социальной и в культурной сфере, но чаще его произведения наполняются пессимистичным настроением и обреченностью.

Литература

1. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / С. П. Белокурова / Санкт-Петербург, 2005. – Режим доступа: <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrd=%C1%C0%CB%CB%C0%C4%C0&bukv=%C1> (дата обращения: 26.02.2022).
2. Высоцкий, В. С. Я куплет допою... Песни для кино [Электронный ресурс] / составитель А. Крылова / Всесоюзное творческо-производственное объединение «Киноцентр». – 1988. – Режим доступа: <https://avidreaders.ru/read-book/ya-kuplet-dopoyu-pesni-dlya-kino.html> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 267 с.
4. Цой, М. Виктор Цой. Стихи. Документы. Воспоминания [Электронный ресурс] / М. Цой / Новый Геликон. – 1991. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/187980-marianna-tsoy-viktor-tsoy-stihi-dokumenty-vozpominaniya.html#book> (дата обращения 14.10.2021).

ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ



УДК 94(47).084
ГРНТИ 03.23.55

ДОСТИЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ СОЮЗА СОВЕТСКИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ РЕСПУБЛИК В 20-е – 30-е ГОДЫ XX ВЕКА

ACHIEVEMENTS IN THE ARTISTIC CULTURE OF THE UNION OF SOVIET SOCIALIST
REPUBLICS IN THE 20-30S OF THE XX CENTURY

Е. В. Аганова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. истор. наук, А. А. Ляпкина

Ключевые слова: культурная революция в СССР, литература, искусство, кинематограф, культ личности, творческие союзы.

Key words: cultural revolution in the USSR, literature, art, cinema, personality, personality cult, creative unions.

Аннотация. В статье проанализировано, каким образом культурная революция повлияла на достижения в искусстве в 20-е - 30-е гг. XX в. Выделены основные направления и самые яркие результаты. Акцентируется внимание на положительных аспектах в творчестве рассматриваемого периода.

В 1920-е – 1930-е г. в СССР началась культурная революция, под воздействием которой происходили изменения во всех направлениях искусства. Искусство было определено как ключевое средство коммунистического воспитания, а также как важный инструмент в образовании народных масс. Именно средства художественной культуры позволяли наиболее эффективно бороться с контрреволюционными идеями

и буржуазными теориями, которые возникали в указанный период. Это повлияло на переустройство в системе культуры [1, с. 158].

В 1932 г. Центральный комитет Всесоюзной коммунистической партии большевиков принял постановление, в котором была закреплена необходимость перестройки литературных и художественных организаций [2]. Большинство литературных групп были упразднены. Те писатели и поэты, чей творческий талант был признан советским правительством, объединились в единый творческий союз, который получил название Всесоюзный союз советских писателей и был создан в 1934 г. Помимо этого, были созданы: Союз композиторов СССР, Союз архитекторов СССР, Союз советских художников.

Стремление привести творческий поиск художественной интеллигенции к определенному направлению привело к созданию в 1934 г. творческого метода социалистического реализма, основы которого разработал председатель Союза писателей М. Горький [3], и созданию вместо многочисленных объединений единых творческих союзов [4, с. 14]. Такие группы, как «Перевал», «Леф» (Левый фронт искусства), Союз писателей-крестьян, Литературный центр конструктивистов, регулярно публиковали сборники своих произведений, в которых прославлялось новое коммунистическое общество, а также продвигались обновленные идеи новой культуры.

Творческие союзы в значительной степени стали ограничивать свободу художественного творчества, которая была разрешена в 20-х гг. XX в. Все произведения стали проходить цензуру, поскольку осуществление пропаганды коммунистического общества через искусство приобрело фундаментальное значение [5].

Социалистический реализм занял ведущее место в искусстве. Он был представлен во всех направлениях советского искусства, в этом жанре создавались как литературные, так и музыкальные произведения, произведения изобразительного искусства, кинофильмы, театральные постановки.

Новое направление характеризовалось приукрашиванием советской действительности. В то же время происходит становление культа личности Сталина. Установленный контроль не остановил развитие культуры, но привел к значительному ее изменению под влиянием социалистической идеологии. Создавались новые произведения литературы, появились новые авторы.

Особого развития в рассматриваемый период достигли театральное искусство и молодой советский кинематограф. В 20-30-х гг. XX в. произошел значительный подъем в создании как художественных, так и документальных фильмов, посвященных рассмотрению исторического прошлого, места коммунизма в жизни людей.

Тематика фильмов этого периода была разнообразной. Большое число фильмов были посвящены событиям революции и периоду гражданской войны: «Сорок первый» (реж. Я. Протазанов, 1926 г.), «Два-Бульди-два» (реж. Н. Агаджанова-Шутко, Л. Кулешов, 1929 г.), «Заговор мертвых» (реж. С. Тимошенко, 1930 г.), «Жить» (реж. С. Тимошенко, 1933 г.).

Также было снято несколько кинокартин об истории России XVIII-XIX вв.: «Булат-Батыр» (реж. Ю. Тарич, 1927 г.), «Отец Серафим» (реж. А. Пантелеев, 1922 г.), «Чудотворец» (реж. А. Пантелеев, 1922 г.), «Разбойник Арсен» (реж. В. Барский, 1923 г.), «Декабристы» (реж. А. Ивановский, 1926 г.). Небольшую группу исторических фильмов составляют экранизации классики: «Катерина Измайлова» (реж. Ч. Сабинский, 1926 г.), «Господа Скотинины» (реж. Г. Рошаль, 1926 г.) [6].

Такие фильмы, как «Цирк» Г. Александрова, «Трактористы» И. Пырьева, «Чапаев» братья Г. и С. Васильевы и другие были включены в золотой фонд не только отечественного, но и мирового кинематографа [3].

В указанный период создаются значительные оперные произведения, такие как «Катерина Измайлова» Д. Д. Шостаковича, «Семен Котко» С. С. Прокофьева.

Советские люди вдохновлялись песнями на музыку таких композиторов, как И. Дунаевский и Т. Хренников, их музыка была использована во множестве кинофильмов. Отдельным видом песен, которые были характерны для рассматриваемого времени, являются песни-воспоминания о Гражданской войне. Например: «Дан приказ ему на запад» (слова: М. Исаковский, музыка: Д. Покрасс). Помимо этого, в песнях было важно передать истинный революционный характер героев прошлого. Это прекрасно видно в песне «Тачанка» (слова: М. Рудерман, музыка: К. Листов). Одновременно в подобных песнях одной из самых востребованных становилась тема трагической гибели: «Партизан Железняк» (слова: М. Голодный, музыка: М. Блантер) [7].

Развивалась и литература. А. Толстой, вернувшийся из ссылки, закончил роман «Гражданская война», написал роман «Петр I», который соответствовал новому сталинскому курсу в культуре – прославлению «прогрессивных» явлений дореволюционной России, в частности, прогрессивных правителей и военачальников, которые укрепляли государство. Это было значительное изменение в коммунистической идеологии, которая в 1920-х гг. предпочитала осуждать дореволюционную Россию [3].

Самой распространенной темой, продвигаемой в большинстве произведений искусства этого периода, была тема труда. Работы, такие как роман Ф. В. Гладкова «Цемент», Ф. И. Панферовой «Бруски», очерки К. Г. Паустовского «Кара-Бугаз», посвящены именно рассмотрению ценности единства человека и труда, труд представляется необходимым условием для воспитания и совершенствования человека.

Среди известных поэтов рассматриваемого периода следует назвать: А. А. Ахматову, Б. Л. Пастернака, К. М. Симонова, В. А. Луговского, Н. С. Тихонова, Б. П. Корнилова, А. А. Прокофьева и др.

Таким образом, в период культурной революции были созданы одни из лучших произведений раннего советского искусства в области литературы, музыки, кино. Несмотря на то, что в 30-х гг. XX в. происходило ужесточение контроля и выдвижение на первый план идеологической функции, этот период позволил лучшим деятелям советского искусства создавать свои произведения и отражать в них эпоху. Искусство было признано одним из наиболее значимых инструментов формирования обновленных ценностей коммунистического общества.

Литература

1. Варфоломеева, М. В. Роль массовых библиотек в культурной революции в СССР : (1928–1941 гг.) / М. В. Варфоломеева. – Москва, 1974. – 231 с.
2. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций». – 9-е изд. – Москва, 1990. – 62 с. – URL: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/USSR/1932.htm> (дата обращения: 01.04.2022).
3. Шубин, А. В. Культурная революция. – URL: https://w.histrf.ru/articles/article/show/kulturnaia_gievoliutsiia_n (дата обращения: 01.04.2022).
4. Егорова, Л. П. История русской литература XX века / Л. П. Егорова, П. К. Чекалов. – Москва, 1998. – 302 с.
5. Булюлина, Е. В. Из истории местных органов политической цензуры в СССР. – 1-е изд. – Культурная жизнь Юга России, 2011. – 39 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-mestnyh-organov-politicheskoy-tsenzury-v-sssr> (дата обращения: 01.04.2022).
6. Сосницкий, Д. А. Допетровская Русь в советском художественном кино. – 10-е изд. – СПб : Исторические науки, 2019. – 88 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopetrovskaya-rus-v-sovetskom-hudozhestvennom-kino> (дата обращения: 10.04.2022).
7. Сидорчук, И. В. Символика прошлого в советской песне 1930-х гг. – 16-е изд. – СПб : Россия в глобальном мире, 2020. – 39 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-proshlogo-v-sovetskoy-pesne-1930-h-gg> (дата обращения: 10.04.2022).

РУССКИЙ РУКОПАШНЫЙ БОЙ: ОТ СВЯТОСЛАВА ДО АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО

RUSSIAN MARTIAL ARTS (SYSTEMA): FROM SVYATOSLAV TO ALEXANDER NEVSKY

И. С. Егорова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филос. наук, канд истор. наук Н. И. Сазонова

Ключевые слова: Русское воинское искусство, сражения, история России, Святослав, Александр Невский, оборона Доростола, Ледовое побоище.

Key words: Russian martial arts, Systema, battles, history of Russia, Svyatoslav, Alexander Nevsky, defense of Dorostol, Battle on the Ice

Аннотация. В данной статье рассказывается, что русское воинское искусство основано на сорока принципах и при этом не имеет ни одного приёма. Также были разобраны пять принципов русского рукопашного боя и приведены примеры их использования в сражениях (оборона Доростола 971 г. и Ледовое побоище 1242 г.).

В настоящее время в школьном курсе истории России сражения не рассматриваются с точки зрения военного искусства. Хотя анализ битвы с позиции русского воинского искусства того времени, несомненно, улучшил бы восприятие, понимание и запоминание учениками хода того или иного сражения. Рукопашный бой является одной из основ русского воинского искусства. Его изучением занимались В. Н. Дмитриев [1, 2], А. И. Рютинских [3], А. Е. Тарас [4], А. Н. Фомичёв [5], М. В. Шатунов [6],

Настоящая статья посвящена особенностям русского рукопашного боя, которые будут разобраны на примере двух сражений, а именно: оборона Доростола 971 года и Ледовое побоище 1242 года.

Одной из характерных черт является то, что в русском рукопашном бое нет приёмов, так как он основан на принципах, это связано с тем, что применение приёмов в реальном бою крайне неэффективно. Приёмы рассчитаны на определённый тип противника, на его рост, вес, положение его тела (он может стоять, сидеть, лежать и так далее), на определенное место, где происходит бой: в воде, в лесу, в поле и др. Представим ситуацию: на человека, который в зале с мягкими матами изучил и отработал до совершенства приёмы против противника примерно своего роста и веса (а так обычно и бывает в современных видах единоборств), в подворотне нападают три человека, каждый из них имеет свои особенные физические данные, у двоих из них имеются некие предметы в руках, к примеру, это может быть арматура или бутылка. В такой ситуации приёмы, изученные в зале, будут малоэффективны или и вовсе не помогут, ведь человек, научившийся бороться против одного человека на ринге при определённых правилах, не сможет быстро перестроиться под битву в подворотне против нескольких человек с оружием.

В отличие от приёмов, принципы русского рукопашного боя основаны не на индивидуальных физических данных или предполагаемых характеристиках определённой местности. Основанием для них служит физиология человека, благодаря чему

освоить принципы русского рукопашного боя может любой человек сознательного возраста.

Всего принципов насчитывается около 40. Они вырабатывались на протяжении многих десятилетий как реакция на войны. Те принципы, применение которых приводило к поражению – отменялись, а те, которые, наоборот, помогали победить в бою – оставались. Так и появились первые принципы русского рукопашного боя или, другими словами, русской воинской системы. В данной статье на примере двух битв из истории России разобраны пять принципов:

1. Принцип Золотой середины – не поворачивайся дальше, чем заставляет тебя противник;

2. Принцип непротивления – куда тянут, туда и идёшь. Двигайся по силе и по боли, чтобы в результате воздействие и того, и другого опустилось до нуля;

3. Принцип продления – продление удара противника происходит до тех пор, пока он не войдёт в крайнее положение, после чего возможность проводить дальнейшую атаку пропадёт;

4. Умение приспосабливаться к внешним условиям – тебе всегда должно быть удобно, в то время как противнику – нет;

5. Умение оборачивать достоинства врага в его недостатки, а свои недостатки – в достоинства. Всегда надо учитывать не только свои данные, но и данные противника.

Стоит отметить ещё один немаловажный фактор: психологический. Под ним подразумевается психология отдельного бойца и всего войска в целом.

Во многих источниках, повествующих о сражениях в истории России, упоминается о том, что у славян с древности существовало особое воинское искусство. Например, генерал-майор Е. А. Разин в своей книге «Войны Древней Руси. От походов Святослава до сражения Александра Невского» писал: «Не слабость противников, а сила и военное искусство славян обеспечивали им победы» [7, с. 33]. Там же можно найти следующие слова о тактике, применяемой древними славянами: «Тактика древних славян заключалась не в изобретении форм построения боевых порядков, чему придавали исключительное значение римляне, а в многообразии приёмов нападения на врага как при наступлении, так и при обороне... Таким образом, не учениками византийцев или варягов выступили в IX – X вв. славяне, а богатыми наследниками своих предков, которые в течение многих веков создавали основы военного искусства» [7, с. 34].

В «Истории Государства Российского» Н. М. Карамзин пишет: «Византийские историки пишут, что славяне сверх их обыкновенной храбрости имели особенное искусство биться в ущельях, скрываться в траве, изумлять неприятеля мгновенным нападением и брать их в плен» [8, с. 27]. Подтверждение этим словам находится и в ранее упомянутой книге автора Е. А. Разина: «Широко применяли славяне внезапные нападения на противника. «Сражаться со своими врагами, – пишет Маврикий, – они любят в местах, поросших густым лесом, в теснинах, на обрывах; с выгодой для себя пользуются (засадами), внезапными атаками, хитростями, и днём, и ночью, изобретая много (разнообразных) способов... Имея большую помощь в лесах, они направляются к ним, так как среди теснин они умеют отлично сражаться. Часто несомую добычу они бросают (как бы) под влиянием замешательства и бегут в леса, а затем, когда наступающие бросаются на добычу, они без труда поднимаются и наносят неприятелю вред. Все это они мастера делать разнообразными придумываемыми ими способами с целью заманить противника»» [7, с. 13]. Даже в этих немногих словах можно усмотреть «следы» русского рукопашного боя. Ведь ни в одном другом виде единоборств, дошедшем до

наших дней, не учат сражаться с противником в неудобных местах, отличных, например, от удобно устроенного ринга, в котором к тому же зачастую полы застелены мягкими матами. В русской воинской системе любое «неудобство», будь то камень или, быть может, дерево, пень и так далее, рассматривается не как что-то, что будет мешать тебе вести бой, а как раз-таки наоборот, боец с психологией русского рукопашного боя усмотрит в любом кусте или, например, кочке нечто, что будет помогать ему и при этом мешать противнику. Умение приспосабливаться к ситуации – это один из сорока принципов, на которых построен русский рукопашный бой. Подтверждение тому, что русские пользовались этим принципом при ведении битв, можно найти также в книге Е. А. Разина: «Для оборонительного боя славяне выбирали труднодоступную для противника позицию или же насыпали вал и устраивали засеки» [7, с. 14].

Перейдем непосредственно к рассмотрению битв. Первой битвой, которую разберём с точки зрения принципов русского рукопашного боя, будет оборона руссами Доростола, произошедшая в 971 году. Для заключительного боя Святослав со своим войском построились в поле недалеко от стен города, городские ворота при этом было приказано запереть.

Такое построение на первый взгляд кажется неудобным, даже слегка опрометчивым решением, так как при данном боевом порядке нельзя отойти назад, да и количество возможных к использованию манёвров значительно сокращается. Но это впечатление довольно быстро рассеивается при рассмотрении построения войска под предводительством Святослава с точки зрения русского рукопашного боя. Таким построением русское войско создало проблему в первую очередь противнику, так как в этом случае византийцам невозможно было обойти руссов, а обход, несомненно, увеличил бы шанс на скорую победу византийцев.

В данной ситуации Цимисхию (командующему византийским войском) пришлось прибегнуть к новым хитростям и разделить войско на два отряда «одному отряду под командованием Патрикия Романа и Петра столоначальника было приказано вступить в бой, а затем отступать, заманивая противника на открытую равнину (где для византийского войска было удобнее сражаться), другой отряд под командованием Варды Склира должен был зайти с тыла и преградить врагу путь отступления в Доростол» [9, с. 91]. Поначалу такой манёвр работал отлично, византийцы окружили войско противника, но они не учли того, что руссы смогут приспособиться к новым неудобствам и будут сражаться очень упорно. Согласно историческим источникам [7, 9], можно видеть, что, адаптировавшись к новым условиям, то есть к окружению, войско Святослава смогло прорвать кольцо и впоследствии отступить в Доростол. В данной битве усматривается один из ключевых принципов русского рукопашного боя – это умение приспосабливаться под внешние условия, будь то стена в тылу, которая преграждает отход назад или же окружение византийцами.

Следующая битва, которую рассмотрим – это Ледовое побоище, которое состоялось в 1242 году под предводительством Александра Невского. В ходе данного сражения можно проследить уже не один, как в битве, разобранный выше, а целых пять принципов русского рукопашного боя. В первую очередь, это умения приспосабливаться к ситуации, а точнее – поворачивать ситуацию в свою сторону. Как пишет Разин, «судя по летописным миниатюрам, боевой порядок (имеется ввиду боевой порядок новгородского войска) был обращён тылом к обрывистому крутому берегу озера» [9, с. 160]. В данной битве снова на первый взгляд построение русского войска кажется весьма неудобным. Но тут, как и в случае обороны Доростола, построение рядом с обрывом мешает противнику, в то же время русским войскам оно не только комфортно, но и

помогает вести дальнейшую битву. На первом этапе боя немцы атаковали центр боевого порядка русских и прорвали его, скорее всего, русские позволили немцам это сделать, так как впереди рыцарей ожидал «сюрприз» в виде обрывистого берега озера. Латы немцев делали их очень неподвижными, что привело к скучиванию рыцарской конницы, так как «задние шеренги рыцарей подталкивали передние, которым негде было развернуться для боя» [9, с. 160].

На втором этапе боя русские полки окружили немецкий «клин» и удачно разбили его. В этом манёвре русских войск возможно увидеть ещё четыре принципа русского рукопашного боя, а именно:

- принцип непротивления – ведь русские войска пропустили немецких рыцарей, то есть позволили им прорвать свой центр;
- принцип продления и принцип Золотой середины – войско Александра Невского продлило удар противника ровно до того места, как противнику стало неудобно, но в то же время русским войскам было более, чем комфортно;
- умение оборачивать достоинства врага в его недостаток – ведь именно из-за тяжёлых прочных лат (которые, несомненно, являлись достоинством, так как защищали от сильных ранений) немецкие войска столпились у обрыва, что привело к их поражению.

Таким образом, рассмотренные примеры показывают, что техника русского рукопашного боя не заканчивается умениями и знаниями отдельного бойца, она также предполагает определенные подходы к ведению боя, противнику, так что имеет воздействие на ход битвы в целом.

Литература

1. Дмитриев, В. Н. Наш рукопашный бой / В. Н. Дмитриев // Братишка. 2010. № 3. С. 72.
2. Дмитриев, В. Н. Рукопашный бой: от Александра Невского до Александра Суворова / В. Н. Дмитриев // Братишка. 2010. №4. С. 74.
3. Рютинских, А. И. Русский стиль рукопашного боя (стиль Кадочникова). Новосибирск : ВЕСТЬ, 1991.
4. Тарас, А. Е. Рукопашный бой СМЕРШ: практическое пособие / А. Е. Тарас. – Мн.: Харвест, 1998. – 400 с.
5. Фомичёв, А. Н. Есть приёмы против лома / А. Н. Фомичёв, С. А. Краснопольский // Солдат удачи. 2005. №3. С. 6.
6. Шатунов, М. В. Русская боевая гимнастика / М. В. Шатунов. – Москва : ТЕРРА. – Книжный клуб. 1998. – 240 с.
7. Разин, Е. А. Войны Древней Руси. От походов Святослава до сражений Александра Невского / Е. А. Разин. – Москва : Алгоритм, 2018. – 240 с.
8. Карамзин, Н. М. История государства Российского : сочинение / Н. М. Карамзин. – Москва : Эксмо, 2006. – 1024 с.
9. Разин, Е. А. История военного искусства VI – XVI вв. : монография / Е. А. Разин. – Санкт-Петербург : Полигон, 1999. – 656 с.

МАСТЕР-КЛАСС ПО ИЗГОТОВЛЕНИЮ РУССКОЙ ТРЯПИЧНОЙ КУКЛЫ В ШКОЛЕ

WORKSHOP ON MAKING A RUSSIAN RAG DOLL AT SCHOOL

В. А. Клокова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филос. наук, канд. истор. наук Н. И. Сазонова

Ключевые слова: мастер-класс, тряпичная кукла, обряд, язычество, методика, школа.

Key words: workshop, rag doll, the rite, paganism, methodology, school.

Аннотация. В жизни современного общества часто встречаются отголоски язычества. Многие представления об этой стороне жизни древних славян зачастую строятся лишь на поверхностных собирательных знаниях. В образовательной среде на сегодняшний день данная тема представлена слабо. Школьные программы затрагивают тему язычества поверхностно, останавливаясь, как правило, лишь на именах божеств. Традиции славян почти не освещаются. Также стоит отметить, что такая форма обучения, как мастер-класс, в общеобразовательных учреждениях используется редко. В исследовании приведено понятие «мастер-класс», черты данной формы занятий. Наряду с этим проанализирован опыт педагогов-организаторов, определены основные рекомендации и правила проведения занятий по изготовлению русских тряпичных кукол, перечислены универсальные принципы проведения мастер-класса.

Говоря об актуальности изучения обрядовой стороны жизни и традиций славян, следует опереться на Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования», одним из приоритетных направлений которой является «...укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [1]. Мастер-класс по созданию русской тряпичной куклы как нельзя лучше отвечает требованиям современности.

В научной среде существует многообразие вариантов понятия мастер-класс. Так, в одной из методических рекомендаций приведено следующее определение: «Мастер-класс – это особая форма учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи» [2, с. 7]. Оксана Анатольевна Беляева делает акцент на профессионализме и определённой квалификации обучающего: «Мастер-класс буквально означает «урок мастера», занятие, проводимое признанным специалистом в своей сфере деятельности» [3, с. 399]. Наиболее развёрнутое определение дано в монографии «Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика». Там говорится, что мастер-класс – это основанная на практических действиях оригинальная форма обучения, в которой присутствует специалист в определённой сфере деятельности или педагог, целевая аудитория, ученики и, в ряде случаев, специальные условия для проведения занятия [4, с. 75].

Особенностью мастер-класса является использование неформальных методов и приёмов освоения и подачи информации. Важно, что при проведении данной формы

обучения задействованы все участники образовательного процесса. В отличие от стандартных уроков, мастер-класс подразумевает демонстрацию применения на практике полученных знаний и ориентирован на практическую деятельность [4, с. 3]. Особого внимания заслуживает тот факт, что на сегодняшний день нет отдельно разработанных и общепринятых норм и методов проведения данной формы обучения. Это связано с многообразием форм проведения мастер-классов. Методика прежде всего зависит от педагога и основывается на целях проведения данного рода занятий [4, с. 83].

Чтобы понять тонкости проведения мастер-класса по изготовлению тряпичной куклы в школе, следует обратиться к опыту педагогов-организаторов. В сети Интернет можно найти видеозаписи подобных занятий. Одна из таких записей была проанализирована.

Мастер-класс под названием «Мир тряпичной куклы» был разделен на два отдельных занятия. В нём участвовали школьники среднего звена. Когда участники расположились за партами, преподаватель начала занятие с высказывания М. Е. Салтыкова-Щедрина о том, что без понимания сущности куклы невозможно понять человека. Первый этап занятия – презентация и рассказ о куклах. Примечательно, что организатор, рассказывая о строении кукол, вынимала их из старого чемодана, это было сделано, чтобы вызвать интерес у участников. Повествование сопровождалось иллюстрациями на слайдах, демонстрацией уже изготовленных кукол. Преподаватель рассказала, из чего можно сделать куклу и чем её можно набить. Занятие прошло в диалоговой форме, ученики отвечали на вопросы, беседовали с учителем. Участникам было предложено поближе познакомиться с куклами, рассмотреть их.

На втором занятии ребята перешли к практической части. На партах у каждого ученика были заготовки для будущей куклы. Организатор вместе с участниками приступил к изготовлению куклы [5].

Также в ходе исследования с помощью платформы Zoom было проведено интервью с Поляковой Натальей Владимировной. Она является доцентом кафедры экологического образования Воронежского государственного педагогического университета, а также проводит мастер-классы по изготовлению тряпичных кукол в сельских и городских школах.

Респондент согласилась поделиться своим опытом проведения мастер-классов по изготовлению русских тряпичных кукол, методическими приёмами и советами. За плечами Натальи Владимировны множество проведенных мастер-классов для многих школьных возрастов. Она отмечает, что школьникам всегда очень нравится участвовать в мастер-классах, они с радостью мастерят кукол и ждут новой встречи, удаётся увлечь даже мальчиков.

Наталья Владимировна дала несколько методических советов для того, чтобы мастер-класс имел успех. Во-первых, это разделение занятия на несколько этапов. На начальном этапе она советует погрузить участников в атмосферу, продемонстрировать презентацию о куклах, принести образцы, рассказать о значении кукол, сделать краткий экскурс в историю. По её мнению, на этот этап нужно отводить примерно двадцать минут. Второй этап – основная работа с участниками, изготовление кукол. Рекомендуются потратить на это тридцать минут. Третий этап – организация выставки работ учащихся. Наталья Владимировна отметила, что нужно проявить интерес к каждой изготовленной кукле и похвалить каждого участника, нельзя кого-либо оставить без внимания или раскритиковать работу. Таким образом, на мастер-класс она советует уделять один час.

Помимо этого, Наталья Владимировна говорила о важности подготовки организатора к мастер-классу. Необходимо подготовить место проведения занятия, оборудование, раздаточный и расходный материалы. Было отмечено, что расположение участников в кругу или за одним столом положительно повлияет на их настрой. Также Наталья Владимировна советовала по возможности вывести на большой экран поэтапную инструкцию изготовления куклы в помощь участникам. А чтобы разогреть интерес обучающихся и добавить антураж, заранее заготовленные раздаточные лоскуты и другие материалы можно не просто раздавать участникам, а извлекать их из сундучка. Не менее интересный совет – это дать участникам право выбора. Можно разделить учеников на микрогруппы и дать возможность каждой группе выбрать понравившуюся куклу для изготовления. Также Наталья Владимировна посоветовала провести опрос среди участников перед мастер-классом для выявления знаний по этой теме [5].

Проанализировав опыт педагогов по проведению мастер-классов, посвящённых изготовлению русской тряпичной куклы, можно выделить основные правила. Во-первых, это тщательная подготовка к мастер-классу, в которую входит: разработка презентации и рассказа о куклах; заготовка расходных материалов, тканей, фурнитуры, каждому участнику требуется персональный набор; подготовка помещения, подключение аппаратуры, расстановка столов и стульев по желанию организатора. Во-вторых, рекомендуется делить мастер-класс на несколько этапов: повествовательный, демонстрационный, практический и завершающий.

Помимо этого, существует ряд рекомендаций и правил для успешного проведения мастер-классов. Среди них выделяется то, что педагог-организатор или мастер работает со всеми учениками, каждому уделяя внимание. Также можно выделить такие универсальные правила и принципы: 1) определенный стиль общения, культура речи. Опытные педагоги советуют обращать внимание на тон, дикцию, выразительность, умение сосредоточиться на предмете разговора; 2) умение импровизировать и держать занятие под контролем [6, с. 139]; 3) создание атмосферы поиска знаний. Важно, чтобы дети стремились самостоятельно «выстроить» знания, а не получить их в готовом виде; 4) организация диалогового общения с участниками мастер-класса. Занятие пройдет успешно, если все ученики смогут высказаться и быть услышанными [3, с. 1–2]; 5) умение проявлять эмпатию, поддерживать, если кто-то из участников «отстаёт»; 6) умение выйти за рамки предмета занятия, широта кругозора [7, с. 139]; 7) соблюдение требований к оптимальному количеству времени проведения мастер-класса; 8) использование в ходе занятия наглядных средств, современных технологий [8, с. 287].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что мастер-класс – это довольно гибкая, неформальная и оригинальная форма обучения, в которой ученик и педагог-мастер выполняют творческую деятельность, в результате которой получается определённый продукт, умение или навык. Такие занятия отличаются наглядностью. Особенностями мастер-класса является то, то в деятельности задействованы все участники. Помимо этого, отмечается нестандартная для рядовых уроков свободная форма проведения. Также необходимо отметить, что, несмотря на гибкость мастер-классов в плане требований, основные важные правила всё же существуют, главное из которых – тщательная подготовка педагога-организатора.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.01.2022). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Палагута, Т. А. Организация и проведение мастер-классов: Методические рекомендации / Т. А. Палагута, Н. В. Конькова, Н. В. Россинская, Е. А. Червякова. – Курск : ОБОУ СПО «КАТК», 2013. – 43 с.
3. Беляева, О. А. Мастер-класс как форма реализации принципа персонализации в обучении / О. А. Беляева // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2013. – № 3-1. – с. 399–402.
4. Салахова, Г. Н. Организация и методика проведения мастер-классов в системе образования / Г. Н. Салахова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика : монография ; под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. – Пенза : «Наука и просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. – 250 с.
5. Интервью с Н. В. Поляковой.
6. Григорьева, А. А. Технология педагогических мастерских на уроках истории в пятых классах: особенности, реализация, эффективность // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №6. С. 2-9.
7. Мастер класс «Мир тряпичной куклы». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=x8t-aRTBaM4>, свободный. (Дата обращения 10.04.2022).
8. Махнёва, М. С. Проектирование модели урока технологии с элементами мастер-класса // Концепт. – 2021. – № 5. – С. 130–152.

ПАТРИАРХ ФИЛАРЕТ: СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

PATRIARCH FILARET: THE FORMATION OF PERSONALITY

Е. П. Маиуров

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
доктор филос. наук, канд. истор. наук Н. И. Сазонова

Ключевые слова: Романовы, патриарх, патриарх Филарет, Смута, Церковь, личность.

Key words: Romanovs, Patriarch, Patriarch Filaret, Troubles, Church, personality.

Аннотация. В статье рассматривается личность Фёдора Никитича Романова до и после принятия сана патриарха. Данная личность оказала большое влияние на дальнейшее развитие Российского государства, а действия, которыми руководствовался патриарх Филарет, являются следствием его жизненного опыта и отражением черт его личности.

Множество источников со времён жизни патриарха Филарета были утеряны, но часть документов, отражающих различные аспекты государственного управления, личности Филарета и религиозной жизни общества, всё же были сохранены до наших дней. При этом научных работ, которые подробно рассматривают как личность, так и деятельность патриарха Филарета – мало.

Личность Филарета Романова зачастую рассматривается лишь в период после принятия им патриаршего сана. Относительно малое количество работ посвящено формированию личности и детству Фёдора Никитича Романова.

Можно сразу отметить, что мнения историков разделяются на позитивные, негативные и нейтральные взгляды на личность и деятельность патриарха Филарета. Затрагивая позитивное представление о роли патриарха в жизни общества, можно отметить таких авторов, как М. В. Ломоносов [1], М. М. Щербатов [2], И. И. Голиков [3], Н. М. Карамзин [4]. Данные авторы описывали Фёдора Никитича Романова как страдальца, деятеля истинной веры, государя земли русской. Нейтрально о Филарете отзывались такие авторы, как С. Ф. Платонов [5], рассматривающий патриарха Филарета в параллели с другими государственными деятелями. Такие авторы, как Р. Г. Скрынников [6] и А. В. Карташев [7], писали о том, что смута является следствием деяний Филарета, а также пишут о патриархе как об интригане, честолюбивом и властном правителе.

При рассмотрении формирования личности Фёдора Никитича Романова стоит начать с родителей. О матери Фёдора Никитича Романова осталось мало сведений, но отец являлся государственным деятелем из боярской семьи Романовых, в связи с чем сохранились государственные грамоты и письма с его упоминаниями. Об авторитете боярина в правительственных кругах говорит то, что он побывал на свадьбах Ивана Грозного, где был «спальником» и «мовником», а также на свадьбе у удельного князя Юрия Угличского, который являлся младшим братом Ивана Грозного.

Но несмотря на своё положение в отношении государственной деятельности, Никита Романович переживал за свою семью и не желал того, чтобы его дети, будучи юношами, участвовали в решении государственных вопросов. Фёдор получил хорошее для XVI века образование, его воспитывали как человека доброго и честного, а также

желали ему светлого будущего, чего нельзя было достичь, будь он слишком близко к царскому престолу на период его взросления.

Свою политическую деятельность Фёдор Никитич Романов начал буквально после смерти своего отца в 1586 году. После Смерти Фёдора I Ионанновича, сына Ивана Грозного, началась политическая борьба за власть. В политической гонке участвовал Борис Годунов, который, осознавая влияние семьи Романовых, в 1600 году сослал братьев Фёдора Никитича в Белозерск, а супругу Фёдора в Никольский девичий монастырь. Сам Фёдор отправился в Антониево-Сийский монастырь, где находился под строгим контролем – о его поведении регулярно отчитывался пристав в письмах Годунову.

После пострига Фёдор Никитич Романов получил имя Филарет. Несмотря на все тяготы ссылки, Филарет оставался добрым человеком, по документам Антониево-Сийского монастыря можно судить о «приветливости в общении...» со стороны Филарета. Также в монастыре он показал себя как человек «умный и талантливый... Блестящий вельможа, богато одарённый от природы...» [8]. Пока Филарет находился в монастыре, к власти пришёл Григорий Отрепьев, который предложил архимандриту Филарету освобождение от ссылки, взамен на поддержку Лжедмитрия. Согласно мнениям разных историков, Филарет согласился помочь, так как находился в безвыходной ситуации, а будучи на свободе, он мог помогать другим. Другие авторы полагают, что он мог преследовать личные цели.

После свержения Григория Отрепьева на престол решил претендовать новый Лжедмитрий – Тушинский вор. Лжедмитрий II взял в плен митрополита Ростовского Филарета и сделал его «почётным» пленником. В итоге, как и с Лжедмитрием I, Филарету пришлось помогать Тушинскому Вору, но в этот раз за Филарета вступился Гермоген, который понимал, что, даже будучи в Тушинском лагере, Филарет будет помогать людям и продолжит свою церковную деятельность. Так Гермоген писал о Филарете: «А которые взяты в плен, как и Филарет-митрополит и прочий, не своею волею, но нуждею, и на христианский закон не стоят и крови православных братии своих проливают... таковых мы не порицаем, но и молим о них бога, елика сила, чтоб господь от них и от нас отвратил праведный свой гнев, и полезная б подал им и нам по велицей Его милости» [9].

Ещё одним эпизодом, который стоит рассмотреть для полного понимания личности будущего патриарха Филарета, является его пребывание в плену у Сигизмунда III. Данный период жизни Филарета особенно важен, так как он явно даёт понять, что Филарет – один из немногих важных государственных и церковных деятелей на тот момент, который пробыл в ссылке и плену суммарно приблизительно 15 лет, что является большим сроком.

Говоря о польском плене Филарета, можно сказать, что, даже будучи в Польше, он пытался наладить дела родного государства, писал письма под угрозой оказаться замеченным. При этом о значимости его личности говорит то, что даже его захват в плен был средством давления на российские власти с целью передачи престола польскому королевичу.

Подводя итог, можно отметить, что формирование черт личности Филарета происходило в сложных условиях изгнания, насильственного пострига, сомнительных политических интриг, наконец, заключения. Опыт, подобный опыту Филарета, мог и должен был сломить человека, который бы подвергся подобному, но сам Фёдор Никитич смог пройти испытания судьбы с холодной головой и большим терпением, при этом оставаясь добрым, мудрым, и уверенным в себе и своих деяниях человеком.

Литература

1. Ломоносов, М. В. Идеи для живописных картин из российской истории // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений / АН СССР. – М.; Л., 1950-1983. Т. 6: Труды русской истории, общественно-экономическим вопросам и географии. 1747–1765 гг. – Москва ; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 365–373.
2. Щербатов, М. М. История российская от древнейших времен / М. М. Щербатов ; под ред. И. П. Хрущова и А. Г. Воронова. Т. 7. – Санкт-Петербург : изд. кн. Б. С. Щербатова, 1901–1904. – 1040 с.
3. Голиков, И. И. Деяния Петра Великого, мудраго преобразителя России. – Москва: Унив. тип., у Н. Новикова, 1788-1789. Ч. 1. 1788. – 458 с.
4. Платонов, С. Ф., Очерки по истории Смуты в Московском государстве XVI-XVII вв. : монография / С. Ф. Платонов – Москва : Памятники исторической мысли, 1910. – 481 с.
5. Скрынников, Р. Г., Самозванцы в России в начале XVII века / Р. Г. Скрынников, А. П. Деревянко. – Москва: Наука, 1990. – 240 с.
6. Карташев, А. В. Очерки по истории русской церкви : В 2 т. – Т.2 / А. В. Карташев. – Москва : Изд. центр «Терра», 1993 – 685 с.
7. Акты Сийского монастыря : Вып. 1. – Архангельск : Арханг. епарх. церков.-археол. ком., 1913. – 114 с.
8. Богданов, А. П., Русские патриархи (1589 – 1700) : монография [в 2-х томах], Т. 1., 4-е изд. / А. П. Богданов. – М.: Терра, 1999. – 548 с.

АРХИТЕКТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ К. К. ЛЫГИНА КАК ЭЛЕМЕНТ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

K. K. LYGIN'S ARCHITECTURAL HERITAGE AS AN ELEMENT OF LOCAL HISTORY
WORK WITH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Т. О. Павловская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. ист. наук, доцент П. Л. Нестеренко

Ключевые слова: историческое краеведение, архитектурный ансамбль, памятник архитектуры, проспект Лыгина.

Key words: historical local lore, architectural ensemble, architectural monument, Lygin Avenue.

Аннотация. В настоящее время историческое краеведение занимает важное место в школьном образовательном процессе. В общеобразовательных школах применяют разные способы изучения краеведения с учащимися. Одно из направлений краеведческой работы – это изучение истории города с помощью памятников архитектуры. В городе Томске золотым фондом Сибирской архитектуры является архитектурное наследие К. К. Лыгина. Его архитектурные шедевры по сей день украшают город. Основные объекты находятся на главном проспекте, пройдя по которому можно узнать историю зданий и тех людей, для которых эти здания строились.

В настоящее время в России историческое краеведение вызывает особый интерес у представителей педагогического сообщества. Историческое краеведение – важная часть исторического образования, которая играет одну из главных ролей в воспитании патриотизма, формировании личности человека, а также предоставляет учащимся знания об истории родного края, города, улицы и знаковых личностей города. Известный ученый Д. С. Лихачев, писал о краеведении: «Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных» [1, с. 159].

Историческое краеведение показывает ученикам школ взаимосвязь родного края и России, помогает увидеть связь истории каждой области, города, села с историей нашей страны. Это позволяет школьникам почувствовать неразрывную связь со своим местом жительства и увидеть историю своей области, города, села в масштабах нашей великой страны.

Краеведческая работа сейчас активно развивается в школах посредством создания музеев, краеведческих кружков, экскурсий по памятникам культуры. Также не стоит забывать, что в некоторых школах краеведение выносится как отдельный предмет, если же такого нет, то учитель истории внедряет историческое краеведение в курс «Истории России».

Город Томск, который носит неофициальное название «Сибирские Афины», обеспечивает неограниченные возможности для развития личности ребенка. Тем не менее, в наши дни Томск населяют не только коренные жители, но и люди из разных регионов и других стран. Их отличительной чертой является то, что они не знают, не понимают и не видят, в каком историческом городе они живут. В связи с этим культурно-исторические возможности Томска не используются его жителями в полной мере.

Изучение культурного и городского пространства города Томска в общеобразовательных школах позволит обогатить духовную нравственность учащихся, а также поможет приобщить учеников к культурному потенциалу города, улучшить их ориентирование в городе, создаст условия для понимания окружающего их мира и общества.

Одним из объектов исторического краеведения можно считать архитектурное наследие прошлого. В Томске сохранилось много зданий, архитекторами которых были знаменитые люди, выпускники Императорской академии художеств и Института гражданских инженеров: А. Д. Крячков, К. К. Лыгин, В. Ф. Оржешко, П. П. Федоровский. Эти здания могут нам рассказать не только историю архитектора, но и какого стиля он придерживался. При должном усердии в изучении они предоставят необходимую информацию: для чего и кого были построены эти здания, помогут проиллюстрировать историю нашего города с архитектурной точки зрения. Данные сооружения расположены по всей территории Томска. И хотя многим из них более ста лет, в большинстве своём они доступны для осмотра, посещения и тщательного историко-краеведческого изучения.

Ключевым объектом историко-краеведческой работы в Томске, как представляется, является архитектурное наследие Константина Константиновича Лыгина. По проектам Константина Лыгина были построены такие крупные и значимые для губернского Томска здания и сооружения, как: здание торгового дома «Евграф Кухтерин и Сыновья», Общественное собрание, Окружной суд, Коммерческое училище, дом Г. Флеера, ипподром, аптекарский магазин торгового дома «Штоль и Шмидт», дом И. Гадалова, церковь во имя святых апостолов Петра и Павла, городское училище им. Н. И. Пирогова, мост через реку Ушайку, дом купчихи Н. И. Орловой, торговый дом Г. Голованова и др. [2, с. 177].

Его архитектурные сооружения разбросаны по всему городу, но наиболее заметные находятся в историческом центре и располагаются на центральной улице Томска – Почтамтской (ныне проспекте Ленина) и ближайших улицах. Все вышеупомянутые здания в наше время играют важную роль в формировании современного облика города Томска, они не просто являются украшением города, но и осуществляют важные функции в городе. Именно по этим зданиям и сооружениям мы можем проследить историю Томска, связать её с биографиями выдающихся томичей, воочию увидеть, как менялась история города, проходящая через эти здания.

Многие по праву называют проспект Ленина – «проспектом Лыгина»: большую часть зданий построил именно он. Начать изучение «проспекта Лыгина» уместно с главной площади города Томска – Ново-Соборной.

Дом купца И. Гадалова, расположенный по адресу Ново-Соборная площадь, 2. Необходимо уточнить, что изначально архитектором данного здания был П. П. Наранович, который был нанят купцом для переустройства здания в конце XIX века. И только в 1912 г. К. К. Лыгин произвёл капитальный ремонт здания, внешний вид которого мы можем сейчас наблюдать. В здании изначально на первом этаже располагалась кантора и магазин, на втором этаже жил сам купец со своей семьей. В последующие годы в здании располагались столовая, гастроном. В настоящее время там

находится кафе «Сибирское бистро». В марте 2020 года в местной электронной газете «Томский обзор» было опубликовано следующее извещение: «Областной комитет по охране объектов культурного наследия присвоил статус памятника регионального значения усадьбе Гадаловых в Томске, в ансамбль усадьбы входят здания, расположенные в районе Фрунзе – Гагарина – Новособорная» [3].

В нескольких шагах от дома Гадаловых находится здание торгового дома «Евграф Кухтерин и сыновья», которое располагается на пересечении улиц: проспект Ленина, 73 и проспект Фрунзе, 1. Дом был построен в 1899-1900 гг. и на тот момент являлся передовым зданием с точки зрения технического оснащения. Изначально в здании располагался книжный магазин, казначейство и казенная палата. В течении XX века там последовательно размещались банк, горисполком, в настоящее время здесь находится Администрация г. Томска. По решению исполнительного комитета Томского областного совета народных депутатов от 17.02.1978 г. №51 данное здание было признано объектом культурного наследия регионального значения [4].

Пройдя вниз по проспекту, мы можем увидеть великолепный дом Г. Ф. Флеера, который расположен по адресу: проспект Ленина, 83. Данное здание строили с 1903–1907 гг. по заказу купца Густава Флеера. Невероятно красивый особняк, на первом этаже которого располагался аптекарский магазин. С середины XX века и по сей день здесь находится «Дворец бракосочетаний». Указом Президента Российской Федерации № 176 от 20.02.1995 г. здание было признано памятником архитектуры федерального значения [4].

Посмотрев на другую сторону проспекта, мы можем увидеть два прекраснейших здания, архитектором которых также был Константин Константинович. Первое – здание Общественного собрания, современный адрес: проспект Ленина, 50. Здание построено в конце XIX века, оно стало культурным центром Томска, где проходили спектакли, выступали артисты. После Второй мировой войны здание носит название «Дом офицеров». На сегодняшний день часть здания отреставрирована и там располагается комитет по охране объектов культурного наследия Томской области, остальная же часть здания находится на реставрации. По информации СМИ от 19.08.2020 года, было принято окончательное решение, что в данном здании разместится Сибирский филиал Пушкинского музея [5]. Указом Президента Российской Федерации от 20.02.1995 № 176 является объектом культурного наследия федерального значения [4].

Второе здание, которое находится чуть ниже, является Аптечным магазином торгового дома «Штоль и Шмидт» и располагается по адресу: пр. Ленина, 54. Здание, построенное в 1904-1907 гг., до сих пор выполняет свою изначальную функцию, здесь располагается Губернская аптека. Сохранился интерьер аптеки, также здесь расположен «Музей аптечного дела». Как и его соседи, здание является объектом культурного наследия.

Спускаясь далее вниз по проспекту до Театрального сквера, мы можем увидеть доходный дом купчихи Н. И. Орловой (переулок Нахановича, 3). Он был построен в 1903 году, некоторые этажи сдавались внаем типографии и железнодорожному управлению, на других этажах были магазины и таверна. В настоящий момент здесь находится «Томский областной художественный музей», который является объектом культурного наследия регионального значения.

Сразу же на противоположной стороне по адресу проспект Ленина, 105 располагается здание торгового дома «Голованов и сыновья». Невероятно красивый дом с шатром. В здании располагался магазин с разным товаром и проживала сама семья. В течение XX века там находились различные организации: и дом ребенка, и медицинская

школа, и гастроном. В данный момент основную часть здания занимает Дума г. Томска. Является объектом культурного наследия регионального значения.

И венцом нашего маленького путешествия является Каменный мост через реку Ушайку. В 1916 г. был построен каменный мост взамен старого Думского моста, выполненный из дерева по проекту Г. С. Батенькова. Красивый мост с колоннами и фонарями, с которого открывается невероятный вид на гранитную набережную. Мост является памятником архитектуры федерального значения.

Историко-краеведческий проект на основе архитектурного ансамбля К. К. Лыгина в аспекте его реализации с учащимися общеобразовательной школы является перспективным.

Данный проект позволит школьникам не только детально рассмотреть красивые здания с точки зрения архитектуры, но и увидеть, какое культурное наследие они несут, как менялась история города Томска за последний век. С точки зрения микроистории школьники смогут понять, как назначение вышеперечисленных памятников архитектуры авторства К. К. Лыгина, так и узнать много ранее им неизвестного из биографии талантливого архитектора.

Реализация экскурсионно-познавательных историко-краеведческих проектов позволит заинтересовать учащихся историей своего города, воспитать патриотизм и гордость за то место, где школьник проживает, а также поделиться этой информацией не только со своими сверстниками, но и со своей семьей. Данная работа, несомненно, приведет к развитию региональной исторической и общекультурной идентичности.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. – Москва : Искусство, 2000. – 440 с.
2. Романова, Л. С. Творчество архитектора Константина Лыгина в Томске: (по материалам фонда К. К. Лыгина в Томском областном краеведческом музее) / Л. С. Романова. – Томск : Д-Принт, 2004. – 193 с.
3. Томскую усадьбу Гадаловых признали памятником регионального значения // Томский обзор : электронное периодическое издание. – 2020. – URL: <https://obzor.city/news/628093> (дата обращения: 13.04.2022).
4. Администрация Томской области: официальный сайт. – Томск. Обновляется в течение суток. – URL: <https://admin.tomsk.ru> (дата обращения: 13.04.2022).
5. Бердникова, Д. Здесь веселились купцы и пел Вертинский. Прогулка по томскому Дому офицеров, где хотят открыть музей / Д. Бердникова // vtomske.ru: электронное издание. – 2020. – URL: <https://news.vtomske.ru/news/177034> (дата обращения: 13.04.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5–9 КЛАССАХ

FORMATION OF META-SUBJECT LEARNING OUTCOMES IN HISTORY LESSONS IN GRADES 5–9

А. В. Чернова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент ТГПУ О. Ю. Назарова

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, уроки истории, основное общее образование.

Key words: meta-subject learning, history lessons, basic general education.

Аннотация. Деятельностная парадигма, заложенная в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, постулирует в качестве цели образования развитие личности школьника, основанное на усвоении универсальных способов деятельности. Соответственно, актуализируется потребность в развитии не только предметных умений, но и умений метапредметного плана для обучающихся 5-9 классов.

В данной статье автором рассмотрены возможные способы формирования метапредметных результатов на уроках истории для школьников среднего звена обучения. В частности, для этого был проанализирован опыт учителей истории и обществознания МАОУ СОШ №54 г. Томска.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) закладывает в портрет выпускника такие качества, как умение учиться, осознавать важность образования и самообразования для жизни, способность применять знания на практике. Это положение учитывает особенности возрастной группы среднего школьного возраста (5-9 класс). Именно в этот период появляется потребность в самовыражении, демонстрации самостоятельности, трансляции своего мнения и др. Для развития данных качеств в стандарте сформулированы требования к метапредметным результатам обучения.

Во ФГОС ООО под метапредметными результатами понимаются «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [1].

На данный момент педагогическое сообщество заинтересовано в поиске методов и приемов обучения, которые бы способствовали формированию метапредметных результатов. Среди школьных дисциплин по наполнению и способам представления материала, возможным видам деятельности обучающихся большим потенциалом в достижении обозначенной цели обладает история.

Развитие метапредметных результатов должно и может протекать не в форме пассивного восприятия знаний, а с помощью активной самостоятельной работы обучающихся. Поэтому во ФГОС ООО, в частности, указывается, что при конечном оценивании результатов освоения образовательной программы ООО учитывается «сформированность умений выполнения проектной деятельности и способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач» [1].

При реализации предметного обучения сегодня популяризируется метапредметный урок. Это может быть связано с внедрением в образовательный процесс поисковых моделей обучения. Данные модели ориентированы на усвоение обучающимися универсальных (или метапредметных) видов познавательной деятельности (например, исследовательская, игровая, диалоговая учебная деятельность). Такой тип занятия определяют как урок, в процессе которого ведущее значение имеют универсальные учебные действия (УУД) [4, с. 164].

По нашему мнению, наиболее подробно рассмотреть метапредметный урок удалось Е. А. Бариновой. К основным признакам метапредметного урока исследователь отнесла:

- самостоятельную деятельность учащегося (например, поисковая) с обязательным присутствием этапа рефлексии;
- привлечение в учебный процесс других областей знаний и личного опыта учащегося для формирования интереса и мотивации;
- использование и формирование универсальных способов деятельности;
- передачу на уроке не знаний, а способов работы со знаниями;
- развитие базовых способов мышления, воображения, осуществление работы со взаимосвязями;
- присутствие рефлексии способов и условий действия, оценка и контроль деятельности, ее процесса и результата [2, с. 11].

На практике значимость формирования метапредметных результатов на уроках истории, в частности, подтверждает опрос, проведенный среди учителей истории и обществознания МАОУ СОШ №54 г. Томска. Он показал, что для достижения метапредметных результатов активно используются отдельные приемы обучения, такие как заполнение таблиц, работа с текстом, синквейн, зигзаг, текст с лакунами, кейс-стади, инсерт, 6 шляп. Эти приемы формируют умения и навыки работы с информацией (ее анализ, упорядочивание и т.п.), которые необходимы практически на каждой учебной дисциплине.

Не менее эффективными в достижении метапредметных результатов показали себя элементы исследовательской работы, включенные нами в деятельность обучающихся (в нашем случае это написание рефератов и проектно-исследовательская работа). Такой вид деятельности школьников способствует достижению самостоятельности обучающихся в добывании знаний и воспитывает научное мировоззрение, развивает творческие и интеллектуальные ресурсы. Исследовательская работа открывает возможность для сотрудничества, что способствует достижению и воспитательных, и развивающих задач обучения [3, с. 67-68].

Среди отдельных приемов, которые могут быть использованы на уроках истории и направлены на формирование исследовательских умений и навыков, респонденты назвали следующие: работа со справочной и научной литературой; поиск и исправление ошибок в тексте; сравнение, обобщение и анализ текста; проектная деятельность; ромашка Блума; анализ исторических источников; составление плана текста; работа с

иллюстрациями, портретами и т.п. Из опроса мы можем также узнать, что данные приемы вызвали положительный эффект и повысили интерес обучающихся к изучаемому предмету.

Таким образом, обучение истории напрямую связано с формированием метапредметных результатов, поскольку большой акцент в данной дисциплине делается на активной самостоятельной работе с информацией: ее анализе и обработке. Большой потенциал несет, в частности, исследовательская деятельность, которая поможет обучаться эффективно в 10–11 классах.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. – URL : <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 21.01.2022).
2. Баринаева, Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки / Е. А. Баринаева // Обучение и воспитание: теория и практика. – 2013. – №8. – С. 9-14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyu-podhod-v-obrazovanii-i-metapredmetnye-navyki> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Харченко, А. С. Научно-исследовательская деятельность в рамках научного общества учащихся как средство достижения метапредметных результатов / А. С. Харченко // Современные педагогические технологии и достижение метапредметных результатов: Сборник материалов областных педагогических чтений (Белгород, 19 мая 2016 г.) / Под общ. ред. Е. В. Посохиной, Н.В. Немыкиной, Е.В. Прокопенко. – Белгород : БелИРО, 2018. – С. 67–69.
4. Шаталов, М. А. Проблемный урок как вид метапредметного урока в современной школе / М. А. Шаталов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 163–169. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnyy-urok-kak-vid-metapredmetnogo-uroka-v-sovremennoy-shkole/viewer> (дата обращения: 01.02.2022).

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ И ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В 10-х КЛАССАХ

MENTAL MAP AS ONE OF MODERN AND EFFECTIVE METHODS OF TEACHING HISTORY IN THE 10TH GRADE

Е. В. Чернова, М. Р. Шарипова, Р. С. Карпова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент О. Ю. Назарова

Ключевые слова: ментальная карта, метод обучения истории, технология обучения, приемы, интеллектуальные карты, история, креативность.

Key words: mental map, methods of teaching history, pedagogic techniques, methods, intellectual cards, history, creativity.

Аннотация. В работе рассматривается такая современная технология обучения, как ментальная карта, которая способствует развитию мотивации учащихся к изучению разных аспектов истории и организовывает разные виды работ на уроках. Освещаются её принципы, достоинства и недостатки, алгоритм построения, а также внедрение на уроках истории в 10-х классах общеобразовательной школы. Приоритетная задача данной работы – проанализировать и выявить алгоритм внедрения ментальной карты на уроках истории в 10-м классе.

Современное общество ставит перед образованием задачу развития универсальных учебных действий обучающихся: навык постановки цели, самостоятельное формулирование задач, анализ действий, рефлексии, умение выделять главное и второстепенное. На уроках истории учащиеся работают с различными источниками и учатся запоминать огромный пласт информации. Использование метода «Ментальная карта» развивает вышеперечисленные метапредметные качества, в связи с чем данная технология является актуальной. Технология позволяет добиться стандартов, поставленных ФГОС, что является главным преимуществом. Применение преподавателем в системе образования этой технологии реализовывает здоровьесберегающее направление образовательного процесса, так как в ходе использования ментальной карты снижается психическое напряжение учащегося. [1]

Анализ разных точек зрения на определение ментальной карты позволяет установить общее заключение, что ментальная карта (интеллект-карта, диаграмма связей, ассоциативная карта, mind map) – это графический способ представления идеи, концепции, информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем, т.е. это инструмент для структурирования идей.

Автор данной технологии – Томас Бьюзен. Он подробно в своих исследованиях дает теоретическое обоснование технологии, приводит многочисленные примеры применения карты в жизни, работе, карьере и в преподавании истории в том числе.

Чрезвычайно важно, чтобы обучение основывалось не только на фундаментальных знаниях предметной области, но и на овладении современным учеником умением самостоятельного анализа каждой конкретной исторической ситуации, постановки задачи и др.

Эти процессы во многом зависят от умения самостоятельно работать и на уроках, и во внеурочное время. Миссия учителя – научить этому виду усвоения информации [2].

Сложно зафиксировать все ассоциации, термины и даты в двумерных схемах и таблицах, изучаемых на уроках в 10-м классе, при этом не нарушив их логики. Интеллект-карту можно использовать на любом этапе урока (как при первичном усвоении материала, так и при повторении, закреплении, обобщении) [3].

У технологии есть ряд **достоинств**, о которых пишут в своих работах Ключникова Н. В. и Юрьева С. Ю. [4]:

- 1) стимулируется творчество школьников;
- 2) развивается креативность;
- 3) формируется способность выделять главное;
- 4) повышается запоминаемость материала;
- 5) используется спектр мозговой активности: оперирование образами и цветом, пространственная ориентация, логика.

С нашей точки зрения, применение данной технологии на уроках истории сопряжено с определенным рядом трудностей. К ним можно отнести сложность предмета изучения истории, что может напрямую влиять на перегруженность итоговой схемы.

Использование данной технологии на уроках истории позволяет мотивировать учащихся к изучению разных аспектов истории; организовывать разные виды работ на уроках (индивидуальную, групповую и фронтальную); развивает креативное и критическое мышление, память, внимание [4].

Полезьа для учащихся 10-х классов заключается в эффективной подготовке к самому ответственному виду итоговой аттестации – Единому Государственному Экзамену (ЕГЭ), от которого зависит дальнейшее поступление в высшее учебное заведение (вуз).

В обучении с помощью таких карт можно:

- записывать конспекты по книгам на слух;
- создавать планы написания рефератов, книг, дипломов, статей;
- сдавать экзамены;
- запоминать смысл любого записанного материала и структурировать его, понимать суть и мысль, которую хотят донести [5].

Кроме того, ее применимость в разных возрастных классах зависит от того, какая будет структура. Опыт практической деятельности позволяет констатировать, что применение этой карты можно реализовывать с 5 класса. Для применения в 10 классе должны быть использованы следующие элементы:

- центральная тема, то, о чём будет карта, фигура, ярко передающая главный предмет исследования;
- основные ветви, отходящие от основного образа;
- выделение ключевых слов и фраз, ассоциативный ряд, исходя из условий задания;
- «побеги» второго и третьего уровня – это подтемы основных ветвей, которые можно обозначить термином, словосочетанием или даже условным изображением [5].

Использование ментальных карт в изучении истории будет эффективным для выпускника старшей школы, так как чем больше происходит работа с контекстом, тем лучше понимаются нюансы определенного события.

Метод можно использовать в разных учебных ситуациях с разными целями: для проведения мозгового штурма на этапе генерации идей как инструмент планирования деятельности, организации поиска и структурирования информации [6].

Инновация метода заключается в особом визуальном способе представления информации – в передаче её не словами, а образами и цветом. Учитель может научить рисованию карт через специальные программы: XMind, iMindMap, MindManager, MindMeister, Mindomo, MindGenius, Simplemind, iThoughts, Goggle и др. [7]

При этом большое значение имеет рисование карт вручную, так как это более понятное и здоровьесберегающее занятие, нежели занесение информации в базу данных или записывание монотонного текста на бумаге.

На уроках истории можно составлять карты об исторических личностях, о конкретных событиях и явлениях в истории. В процессе подготовки к ЕГЭ учащиеся могут создавать ментальную карту в качестве некой памятки для решения второй экзаменационной части, а именно задания 25, предполагающего написание исторического сочинения по конкретному историческому периоду [7].

Таким образом, данная технология имеет большое количество преимуществ, которые учитель может использовать в процессе преподавания истории в 10-х классах. При этом на эффективность использования данной карты в учебном процессе влияет составление этой карты и овладение методикой работы с ней, которая позволяет легко усваивать максимальную по объему историческую информацию через минимально написанный текст в виде ассоциативной карты. Этот инструмент эффективно помогает запомнить большое количество данных. Использование интеллект-карты на уроках истории позволяет: мотивировать учащихся к изучению истории не только в рамках урока, но и в процессе внеурочной деятельности; организовывать индивидуальную, групповую и фронтальную работу на уроке, а также самостоятельную работу учащихся и их проектную деятельность внешкольных занятий, что говорит об эффективности и современности данного метода.

Литература

1. Перминова, Е. П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт. / Е. П. Перминова [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-intellektualnogo-potentsiala-uchaschihsya-ispolzovanie-intellekt-kart> (дата обращения: 18.04.2022).
2. Куварина, Е. Интеллект карты – гениальный метод для запоминания информации / Е. Куварина. [Электронный ресурс] – URL: <https://denbriz.ru/lichnoerazvitie/mindmap/> (дата обращения: 18.04.2022).
3. Воробьева, О. В. Использование метода «интеллект-карта» при подготовке к написанию сочинения по истории. / О. В. Воробьева, Т. А. Бабкина [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-intellekt-karta-pri-podgotovke-k-napisaniyu-sochineniya-po-istorii> (дата обращения: 18.04.2022).
4. Ключникова, Н. В. Технология использования интеллект-карт на уроках истории в школе. / Н. В. Ключникова, С. Ю. Юрьева [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-ispolzovaniya-intellekt-kart-na-urokah-istorii-v-shkole> (дата обращения: 18.04.2022).
5. Ворошилова, Н. В. Технологии визуализации в преподавании истории и обществознания. / Н. В. Ворошилова, А. Н. Толмачева, Е. Н. Кукса [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-vizualizatsii-v-prepodavanii-istorii-i-obschestvoznaniya> (дата обращения: 18.04.2022).
6. Гаврилина, А. С. Интеллектуальные карты (ментальные карты). Применение интеллект-карт в учебной деятельности / А. С. Гаврилина, В. Н. Таран [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-karty-mentalnye-karty-primenenie-intellekt-kart-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.04.2022).
7. Краснокутская, Л. И., Организация самостоятельной работы учащихся на уроках истории в 11 классе (по материалам Великой Отечественной войны). / Л. И. Краснокутская, Л. М. Акбашева, Л. М. [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-uchaschihsya-na-urokah-istorii-v-11-klasse-po-materialam-velikoy-otechestvennoy-voyny.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).

РОЛЬ ТОМСКИХ КУПЦОВ В ГОРОДСКОЙ ДУМЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

THE ROLE OF TOMSK MERCHANTS IN THE CITY DUMA IN THE SECOND HALF
OF THE XIX - EARLY XX CENTURIES

А. Е. Шаломеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. филос. наук., доцент О. А. Райкова

Ключевые слова: купцы, Томск, городская Дума, городской голова.

Key words: merchants, Tomsk, city Duma, city head.

Аннотация. Статья посвящена роли томского купечества в политической структуре, а именно деятельности купцов в городской Думе во второй половине XIX – начале XX веков.

Вторая половина XIX века в истории России была насыщена либеральными реформами, которые затрагивали важные стороны жизни общества. Под руководством Александра II проходило проектирование реформы местного самоуправления, основным законодательным актом которой стало «Городовое положение» 1870 года. В соответствии с этим положением в городах появлялись избираемые общие городские Думы, городской голова, судьи и управы [1]. Появляется городская Дума и в Томске.

В круг деятельности Томской городской Думы входило строительство школ, университетов, казарм, библиотек, также она занималась вопросами образования, культуры и медицины. Дума занималась и распределением бюджета, поэтому она спонсировала полицию, медицинских работников и работников сферы образования. Это всего лишь малая часть того, что относилось к полномочиям городской Думы, но даже на основании перечисленного можно сделать вывод о том, что ее деятельность охватывала все важные сферы жизнедеятельности населения города Томска.

Необходимо отметить, что особую роль в политической жизни города играли томские купцы, которые часто входили в состав городской Думы.

О роли томских купцов в жизни города писал В. П. Бойко в монографии «Томское купечество конца XVIII–XIX веков», в которой была предпринята попытка показать сильные стороны и историческую ограниченность купечества на протяжении более чем века [2]. Также эту тему затрагивал Н. М. Дмитриенко в работе «Томские купцы: биографический словарь», где можно проследить всю деятельность отдельных купцов на протяжении их жизни [3].

Важным звеном в управлении Томском по Городовому положению был городской голова – человек, выступающий доверенным лицом от населения в системе местного самоуправления. В таблице 1 представлен список людей, которые занимали этот пост в изучаемый период.

Как видно из таблицы, на протяжении изучаемого периода пост городского головы занимали в основном купцы. Из 8 человек, занимавших пост с 1876 по 1914 годы, 7 были купеческого происхождения. Исключением из правила стал Алексей Иванович

Макушин, томский врач, брат известного купца-мецената П. И. Макушина [4, с. 198 – 199]. Соответственно, учитывая, что должность городского головы была выборной, можно сделать вывод о доверии населения к купеческому сословию.

Таблица 1

Городские головы томской городской Думы с 1876 по 1917 годы

ФИО	Период занятия должности городского головы	Род деятельности
Королёв Евграф Иванович	1876–1879	Томский купец 1-ой гильдии. Осуществлял доставку грузов в другие города, имел 2 винокуренных предприятия. Занимался также меценатской и благотворительной деятельностью
Цибульский Захарий Иванович	1879–1882	Купец-золотопромышленник. Занимался меценатской деятельностью
Михайлов Пётр Васильевич	1883–1887	Купец 1-ой гильдии. Занимался меценатской деятельностью
Королёв Евграф Иванович	1887–1890	Томский купец 1-ой гильдии. Осуществлял доставку грузов в другие города, имел 2 винокуренных предприятия. Занимался также меценатской и благотворительной деятельностью
Михайлов Петр Васильевич	1891–1894	Купец 1-ой гильдии. Занимался меценатской деятельностью
Карнаков Андрей Петрович	1894–1902	Купец
Макушин Алексей Иванович	1902–1906	Врач
Некрасов Иван Максимович	1906–1914	Купец. Занимался меценатской и благотворительной деятельностью

Отметим, что Некрасов Иван Максимович стал последним купцом, который занимал данную должность, причем занимал он ее в течение 8 лет. Это значительно больше, чем сроки других городских голов [3, с. 186–187]. Согласно городовому положению 1892 года, городской голова имел право избираться не на 3, а на 4 года [5]. Следовательно, население выбирало Ивана Михайловича городским головой два раза подряд. Он был известен своей общественной деятельностью в Думе и благотворительностью: состоял пожизненным членом Общества попечения о начальном образовании, был председателем правления Благотворительного общества [3, с. 187].

Городовое положение послужило толчком к тому, что в Думе стало преобладать купечество. В газете «Сибирская жизнь» отмечалось, что «все кандидаты интеллигентных профессий, как врачи, профессора, учителя, адвокаты за исключением 3-4 были забаллотированы, а представители купеческого и мещанского сословия прошли громадным большинством голосов» [6]. Активность купцов в органах городского самоуправления объясняется тем, что они больше других сословий были заинтересованы в улучшении жизненных условий города, торговли и промыслов. При этом несомненно, что большая часть купечества стремилась использовать общественную службу в личных интересах. Например, 26 февраля 1883 года семья Королевых открывала ремесленное училище, для которого в Думу они пожертвовали 90.000 рублей в виде домов, благодаря чему получили статус почетных граждан города Томска [6].

Что касается состава городской Думы, то он был достаточно однородным. Напри-

мер, отчет о составе Томской городской Думы на 20 сентября 1889 года свидетельствует, что действительное число депутатов составляло 65 человек, из которых 41 человек – это купцы, и из них 63 человека были русской национальности, это очевидное большинство (табл. 2) [7, с. 26].

Таблица 2

Состав Томской городской Думы за 1889 год

Гласных по положению	72
Действительное число (на 20 сентября 1889 год)	65
<i>Из них по сословию</i>	
Дворяне и чиновники	11
Духовные	1
Потомственные почетные граждане	8
Купцы	41
Мещане	4
<i>По национальности:</i>	
Русских	63
Евреев	1
Поляков	1
<i>По образованию:</i>	
С высшим	6
Со средним	7
С низшим	8
Без образования, но грамотные	44

Однако уже в начале XX века состав Думы начал значительно меняться. В 1914 г. из 57 гласных Томской городской Думы было только 15 купцов и двое (Н. В. Патрушев и Е. В. Шмурыгин) выходцев из купеческого сословия. Купцов потеснили инженеры, врачи, профессора и присяжные поверенные [5].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что купечество превалировало в Томской городской Думе в изучаемый период. Также почти все городские головы были купеческого происхождения. Имеющиеся данные дают основание судить о том, что купеческое сословие играло наиболее значимую роль в городском самоуправлении. При этом купцы продвигали свои проекты как ради собственной выгоды, так и во благо населения города Томска. Однако уже в начале XX века состав городской Думы начинает меняться: на смену купцам приходят врачи, инженеры, профессора.

Литература

1. Городовое положение 1870 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://diletant.media/articles/38496989/> (дата обращения 14. 03. 2022).
2. Бойко, В. П. Томское купечество в конце XVIII–XIX веков / В. П. Бойко. – Томск : Водолей, 1996. – 320 с.
3. Дмитриенко, Н. М. Томские купцы: биографический словарь / Н. М. Дмитриенко. – Томск : Издательство томского университета, 2014. – 336 с.
4. Караваева, А. Г. Макушин Алексей Иванович / А. Г. Караева // Томск от А до Я: краткая энциклопедия города. – Томск, 2004. – С. 198–199.
5. Дробченко, В. А. Участие томского купечества в общественной жизни города в начале 20 века / В. А. Дробченко // Сибирское купечество: истоки деятельности, наследие. – Томск : Издательство томского HYPERLINK "https://www.elibrary.ru/publisher_about.asp?pubsid=1464" государственного архитектурно-строительного университета, 2019. – С. 290 – 300.
6. Сибирская газета. 1886 год. 8 марта
7. Сибирская газета. 1888. 14 января
8. Андрианов, А. В. Город Томск в прошлом и настоящем / А. В. Адрианов. – Томск, 1890. – 217 с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ



УДК 94(4)
ГРНТИ 03.09.31

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ МОДЕЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В НОВОЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОЛЛАНДИИ, ПРУССИИ, АВСТРИИ)

THE ORIGINS OF THE FORMATION OF THE EUROPEAN MODEL OF TOLERANCE IN
MODERN TIMES (BASED ON THE MATERIAL OF HOLLAND, PRUSSIA, AUSTRIA)

П. А. Аксенов

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
старший преподаватель А. В. Соболевский

Ключевые слова: Пруссия, Голландия, веротерпимость, Австрия, эмиграция, кальвинизм, Реформация, гугеноты.

Key words: Prussia, Holland, toleration, Austria, emigration, Calvinism, Reformation, Huguenots.

Аннотация. В современном мире термин «толерантность» очень распространен, зачастую его наделяют политической коннотацией, а современный педагог должен так или иначе следовать этому принципу. В истории есть множество примеров развития моделей толерантности как в отдельно взятой стране, так и в целых регионах. В данной ситуации Европа не стала исключением, пройдя сложный путь, а сегодня именно она у всего мира ассоциируется с толерантностью. В статье рассматривается, каким путем Европа совершала первые шаги на пути к развитию толерантности, на примере нескольких соседних государств: Голландии, Пруссии и Австрии.

Новое время в Европе стало прорывным во многих социально-экономических аспектах жизни, но важнейшие изменения произошли в христианской церкви. Реформация оказала крайне серьезное влияние на Европу, в том числе и на развитие терпимости и капиталистических отношений.

Европа имела сразу несколько причин для формирования толерантности на своей территории:

- Наследие Античной философии. Наличие общего культурного фундамента благоприятно сказывалось на развитии терпимости к ее носителям;
- Христианство. Христианская вера во многом религия «толерантности»;
- Городская среда. Германия и Голландия были в достаточной степени урбанизированы, а городская среда располагала к этнической и религиозной терпимости [1, с. 32].

Модель Республики Соединенных провинций

Ранее приведенные причины в полной мере подходят для данного государства, но также были и более частные. Первой причиной можно считать нехватку населения в молодом государстве. Голландия является редким примером, когда в стране есть технологии и капиталы, но нет рабочей силы. Второй причиной можно считать большой наплыв переселенцев, которые искали убежище в Голландии в связи с бушевавшей в Европе Контрреформацией.

В 1586 г. официальной религией стал кальвинизм при том, что всего 10% населения были представителями данной конфессии, католики же при этом сохраняли все свои прежние права. Связано это было в первую очередь со слабостью церковных институтов, а во-вторых, с наличием конфликта в ветвях власти, что будет сопровождать Республику не один век. Пожалуй, самой незащищенной группой населения на этот период остались баптисты и лютеране, так как кальвинистское правительство видело угрозу созданной политической системе [2, с. 170]. Далее лютеране, католики и баптисты начали консолидироваться внутри своих групп и тем самым сохранять свои права хотя бы в определенных районах страны.

В период Восьмидесятилетней войны религиозным внутренним конфликтам естественным образом не осталось места, в период революции на первый план вышла консолидация вокруг общности языка и культуры между провинциями. После 1630 г. Нидерландская Республика стала более свободным и открытым обществом по меньшей мере в том, что касалось религии и философской мысли; особенно европейцев того времени удивляло отношение к женщинам всех сословий [3, с. 63].

После Вестфальского мира 1648 г. начался активный приток эмигрантов из Франции, Германии и южных провинций Нидерландов в Республику. Зачастую это были либо квалифицированные работники, либо держатели капиталов, всех их объединяла одна причина исхода, религиозная или этническая нетерпимость на родине. В свою очередь социально-экономический статус в развивающемся буржуазном обществе ставил эмигрантов в сравнительно привилегированное положение.

Период XVIII в. ознаменовался для Республики постоянными конфликтами между ветвями власти, а также военными столкновениями с соседями, что, с одной стороны, препятствовало развитию полноценной модели толерантности, но с другой стороны, и религиозные, и этические конфликты внутри государства сошли окончательно на нет.

Более важные события для развития общеевропейской модели толерантности начали происходить в Англии, Франции и Германии, где под влиянием Голландии зародился дискурс по поводу подобной политики, хотя исходил он пока исключительно из уст культурных деятелей [3, с. 101].

Таким образом, голландская модель толерантности оказалась в большей степени стихийна, связано это с тем, что у правительства молодой республики оказалось слишком много задач; с другой стороны, консолидация меньшинств внутри своих групп, в

провинциях способствовала сохранению религиозного многообразия. Оказалось это возможно потому, что Голландия одна из первых смогла сплотить население вокруг государства, а не на общности религии или этноса, что окажет большое влияние на развитие общеевропейской модели толерантности.

Модель Бранденбург-Прусского государства

В данном случае первопричина здесь одна – Тридцатилетняя война (1618–1648 гг.). Война нанесла тяжелый ущерб всем отраслям хозяйства страны, Бранденбург потерял около трети своего населения в ходе боевых действий и был разграблен несколько раз разными сторонами конфликта. Разрешить данное положение курфюрст Бранденбурга Фридрих Вильгельм I намеревался путем привлечения эмигрантов в свои земли. Вопрос о переселенцах заставил пересмотреть и политику терпимости в государстве. Сам курфюрст молодость провел в Голландии и, уже будучи правителем Бранденбурга, перенес многие из принципов терпимости в свое государство [4, с. 76].

Главной отличительной особенностью данной модели является ее «легальность»: государство на официальном уровне издавало большое количество законов, так или иначе связанных с положением эмигрантов. За период второй половины XVII в. – первой половины XVIII в. на территории Европы случилось большое количество религиозно-этнических инцидентов: выселение евреев из Австрии в 60-е – 70-е г. XVII в., отмена Нантского эдикта во Франции в 1685 г., Зальцбургский инцидент в 1731 г. и т.д. На данные события прусские правители реагировали стремительно. Показательно, что в половине случаев семьи переселенцев выбирали именно Пруссию, далеко не самый развитый и богатый уголок Европы.

Другой отличительной особенностью является сам характер законодательных документов. Анализ Потсдамского эдикта 1685 г. и эдиктов о переселенцах в 20-х – 30-х гг. XVIII в. показывают, что, помимо своего прямого назначения, они носили также «рекламный» характер и, как показывает статистика переселения, это работало.

Также особенностью прусской модели можно считать то, что в современном мире назвали бы «позитивной дискриминацией» для Иммигрантов (не для всех меньшинств в государстве). Иммигрантам доставалась лучшая земля для застройки в городах, лучшая земля для распашки в деревнях и т. д. [4, с. 78].

Помимо этого, начавшаяся милитаризация Пруссии стала отличным социальным лифтом для всех слоев в государстве, что положительно сказывалось на интеграции таких территорий, как Польша и Силезия.

Таким образом, к концу XVIII в. Пруссия выработала свою модель толерантности, исходя из практических причин, на протяжении двух веков придерживаясь концепции позитивной дискриминации к религиозно-этическим меньшинствам, что отличала ее, например, от Австрии. Помимо этого, модель более ярко, чем в Голландии, представлена юридически.

Австрийская (Габсбургская) модель

Среди рассматриваемых государств Австрия, вероятно, имела больше причин для создания собственной модели толерантности: империя Габсбургов была населена большим количеством народов и культур, вмещая и несколько направлений христианства. Также Австрия находится в самом центре Европы на стыке сразу нескольких культур, и поэтому просто не могла себе позволить существовать в «замкнутом пространстве».

Австрия – родовое владение семьи Габсбургов, императоров Священной Римской империи Германской нации в период XV–XIX вв., что сказывалось непосредственно и

на характере проводимой политики на данной территории. После Аугсбургского мира в 1555 г. в Империи официально провозглашалось право «*cuius regio, ejus religio*», что временно сняло религиозное напряжение в землях Габсбургов. Аугсбургский мир стал первым столь крупным законом о терпимости в Европе, что почти на сто лет уберегло Германию от крупных религиозных конфликтов (1555–1619 гг.) [5, с. 261–262].

Императоры Фердинанд I и Максимилиан II проводили политику умиротворения между католиками и протестантами. Но вспыхнувшая в Империи Тридцатилетняя война, во многом по вине Габсбургов, затормозила не только австрийскую модель, но и развитие толерантности во всех германских государствах [5, с. 273].

С началом в Германии эпохи просвещенного абсолютизма австрийская модель вновь получила активное развитие. В первую очередь Мария Терезия и Иосиф II проводили политику уравнивания католиков, протестантов и евреев, так как для Австрии это оставалось главной нерешенной проблемой социального устройства внутри государства.

Но относительно сильное католическое духовенство тормозило данные процессы. Помимо этого, сама политика оказалась в меньшей степени продумана и линейна, по сравнению с прусской, существует известное мнение Фридриха II, что Иосиф совершал второй шаг, еще не сделав первый [5, с. 395].

В итоге главной отличительной особенностью Австрии стал поиск компромисса между католиками и протестантами. Реформация, по сути, расколола Империю на два лагеря, перед Императорами (правителями Австрии) стояла задача решить данный вопрос. Но сама модель оказалась непостоянна как из-за внутренних противоречий с верхушкой духовенства, так и из-за внешних обстоятельств, к которым можно отнести влияние более консервативной в религиозном отношении испанской ветви семьи Габсбургов.

Таким образом, проведя анализ трех моделей толерантности в Новое время в Европе, можно выделить основные общие черты и различия.

Сходство моделей. Толерантность выражается в основном в форме религиозной терпимости, связано это в первую очередь с тем, что, как и в наше время, толерантность призвана создать благоприятные условия существования различных групп населения, и так как в рассматриваемый период национальные, гендерные и другие вопросы еще не были столь актуальны, это и отразилось на политике толерантности.

Еще одна особенность выражается в прикладном характере политики толерантности Голландии, Пруссии и Австрии. Данная политика проводилась далеко не всегда с «принятием» тех или иных особенностей меньшинств, а была, грубо говоря, вопросом выживания государств.

События во Франции конца XVIII в. и начала Наполеоновских войн с последующим ростом национальных идей заставили отойти от перспективных моделей развития государства.

Отличие моделей. Несмотря на общие вышеупомянутые причины и особенности, все же не следует ставить знак равенства между тремя данными моделями.

Голландская модель, будучи наиболее ранней, оказалась скорее стихийной при том, что именно Голландия начала консолидировать население вокруг государства, а не общего языка или конфессии.

Модель Пруссии затрагивала все сферы общества: помимо экономического вопроса, решала и демографический, и военный, и культурный и оказалась в наибольшей степени проработана юридически.

Австрийская модель была призвана уровнять католиков и протестантов, что было основной социальной задачей Императоров после Реформации, хотя по своей форме она оказалась нелинейной, но к началу XIX в. Австрия решила таким путем данную задачу.

Литература

1. Баева, Л. В. Толерантность: идея, образы, персоналии : монография / Л. В. Баева. – Астрахань : Астраханский университет, 2009. – 217 с.
2. Шатохина-Мордвинцева, Г. А. История Нидерландов: учебное пособие / Г. А. Шатохина-Мордвинцева. – Москва : Дрофа, 2007. – 510 с.
3. Израэль, Д. И. Голландская республика. Ее подъем, величие и падение : монография / Д. И. Израэль Голландская республика. Ее подъем, величие и падение. Москва : Клио, 2018. – Т. 1. – 616 с.
4. Виноградова Т. В., Хорнунг Э. Иммиграция и распространение технологий: гугенотская диаспора в Пруссии / Т. В. Виноградова // Сер. 8: Науковедение: Реферативный журнал. 2015. – С. 75-81
5. Бонвеч, Б. История Германии : учебное пособие : в 3 т. / Б. Бонвеч, Ю. В. Галактионова. – Москва : КДУ, 2008. – Т. 1. – 544 с.

КРУГЛЫЙ СТОЛ
«ПАТРИОТИЗМ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ»
В РАМКАХ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА
«БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ»



УДК 94(470)
ГРНТИ 03.23.55

ТОМСКАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВА ТОМСКОГО ГОРОДСКОГО КОМИТЕТА ВКП(Б))

TOMSK INDUSTRY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR
(ACCORDING TO THE ARCHIVES OF THE TOMSK CITY COMMITTEE
OF THE C.P.S.U.(B.))

С. А. Аристархов, В. К. Дудин

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. ист. наук, доцент Т. В. Галкина

Ключевые слова: Великая Отечественная война, советский тыл, промышленность Томска, жизнь в тылу, партийные собрания ВКП(б).

Keywords: Great Patriotic War, Soviet rear, industry of Tomsk, life in the rear, party meetings of the C.P.S.U.(B.).

Аннотация: в статье рассматривается эволюция и функционирование отдельных отраслей промышленности г. Томска на протяжении всей Великой Отечественной войны согласно данным собраний томской партийной организации. Развитие промышленности было связано с рядом факторов: с полномасштабной эвакуацией предприятий в разгар ВОВ, с общегосударственными нуждами в укреплении и наращивании боевой мощи Красной Армии, с городскими нуждами в электрификации и товарах широкого потребления, – потому оно стало одной из наиболее важных повесток обсуждений Томского городского комитета ВКП(б).

Актуальность заявленной темы заключается в необходимости повышенного внимания к изучению тыловой истории в годы Великой Отечественной войны. Томск, удостоенный в 2020 г. почётного звания «Город трудовой доблести», во время Великой Отечественной войны стал стратегически важным промышленным центром. Тыловая история наряду с военной историей Великой Отечественной войны имеет огромный потенциал для воспитания истинного патриота России. Исследование архивных данных Центра документации Томской области поможет расширить знание о становлении томской промышленности, о работе тружеников тылового Томска.

Историография по изучению промышленности Томска в годы Великой Отечественной войны представлена рядом исследований. В энциклопедии «Томск от А до Я» [4] данные о промышленности Томска представлены преимущественно в качестве ознакомительной информации. Куда шире информация о промышленности представлена в книге «Томск. История города от основания до наших дней», а именно в статье «Победа ковалась в тылу» [5, с. 287–301], в которой показан нелёгкий путь становления томской промышленности. Большой обзор статистических данных по валовой продукции предприятий представлен в сборнике Томскстата «Томская область в предвоенные, военные годы и послевоенное восстановление» [6], приуроченный к 75-тилетнему юбилею со Дня Победы.

Цель работы – установить необходимость развития тех или иных отраслей промышленности в Томске на протяжении Великой Отечественной войны, а также проанализировать достижения и неудачи томской промышленности в этот период через рассмотрение стенограмм заседаний Томского Городского комитета ВКП(б) (далее – ТГК ВКП(б)).

Источниковой базой исследования послужили архивные материалы фонда № 80 Центра документации новейшей истории Томской области, а именно, дела № 96 «Протокол № 11 собрания Городского партийного актива г. Томска от 26–27 января 1942 г.» [1], № 91 «Протокол № 208 от 2 ноября 1942 г.» [2], и № 432 «Протокол № 9 IX Томской городской партийной конференции от 3 февраля 1945 г.» [3], в которых содержатся стенограммы собраний ТГК ВКП(б) по вопросам промышленности за период 1940-январь 1945 гг.

Вопрос об увеличении промышленных мощностей Томска встал в ТГК ВКП(б) не сразу. Вплоть до сентября 1941 г. острой необходимости в развёртывании новых производств не было. Это было связано, во-первых, с объективным географическим фактором: Томск, находясь в значительной дальности от фронта, запоздал с реакцией на стремительно разворачивающуюся войну, «городской комитет партии и его бюро оказались в плену тыловых настроений и недооценили той исключительной обстановки, в которой оказалась страна» [3, с. 8]. Во-вторых, действовал экономический фактор: Томск находился на периферии промышленного развития, в то время как основная промышленная база располагалась в западной части России, потому в основном в Томске была развита мелкая деревообрабатывающая и пищевая промышленность [6, с. 24], а не тяжёлое производство.

Рубиконом стал период августа-ноября 1941 г., когда произошла массовая эвакуация заводов и госпиталей в Сибирь. На конец января 1942 г. в Томске было размещено 29 отраслевых промышленных предприятий [1, с. 8] и порядка 20 эвакогоспиталей (на 10000 коек) [4, с. 49]. Численность населения Томска скачкообразно увеличилась вдвое из-за работников эвакуированных предприятий и значительного роста рождаемости [1, с. 9]. В этих условиях перед ТГК ВКП(б) встала наиважнейшая задача: переустройство промышленности Томска для нужд фронта и местного населения.

В первые полгода войны было перестроено большинство имевшихся в городе предприятий под нужды фронта, размещены, смонтированы и пущены в строй эвакуированные в город фабрики и заводы, освоено изготовление фронтowej продукции: мин, миномётов, квадрантов, прицелов, хронографов, гранат, взрывателей, противотанковых зажигательных бутылок, лыж, аккумуляторного шпона, санитарных саней, ацетона, бакелита, лаков для покраски мин, обмундирования и др. [1, с. 10].

Однако «лишь половине эвакуированных предприятий, в основном небольшим, удалось более или менее удачно вписаться в неразвитую производственную инфраструктуру Томска» [5, с. 288]. Одни, прибыв на новое место, быстро адаптировались и нормализовали производство, другие – провалили план. Например, ГПЗ (Государственный подшипниковый завод) за IV квартал 1941 г. по плану должен был произвести 260 тыс. подшипников, а произвёл 38,318 тыс.: «План явно провален» [1, с. 16]. Или, например, завод боеприпасов УИТЛ-НКВД (Управление исправительно-трудовыми лагерями Народного Комиссариата внутренних дел СССР) к декабрю 1941 г. выполнил 200% от первоначального плана [1, с. 23].

Для полноценного функционирования предприятий ТГК ВКП(б) принял решение о необходимости развития важнейших направлений: энергоснабжения, водоснабжения, набора рабочих, жилищного строительства и внутригородского транспорта. Это обуславливалось уже упомянутой выше неспособностью довоенной промышленности обеспечить нужды прибывших производств и людей. Так, Томску требовалось чуть более 21000 квт (киловатт) электроэнергии, при имевшихся 6000 квт электроэнергии, рассчитанных исключительно на имевшуюся ранее промышленность [1, с. 29-30], требовалось 32,720 м³ (кубических метров) воды в сутки, при имевшихся 15,680 м³ воды в сутки [1, с. 33-34], требовалось 13 км железнодорожных веток.

С августа 1941 г. по март 1942 г. были предприняты меры ТГК ВКП(б) по всем направлениям. Привлечено в промышленность 27000 человек [3, с. 24]. В области электроснабжения построены 3 новых котла ТЭЦ (Теплоэлектроцентрали) на 14000 квт каждая, порядка десяти заводских электростанций. В водоснабжении сооружены насосная станция по Тимирязевскому, Ленинскому и Кировскому проспектам, собственное водоснабжение при заводах и фабриках. Однако «приняты исключительно слабые меры по скоростному жилищному строительству», что можно установить из Таблицы 1 [1, с. 39]:

Таблица 1

Состояние выполнения плана по жилищному строительству на ноябрь 1942 г.

Районы	Кол-во организаций	По плану	Освоено	В работе
Кировский р-н	32	14355	2925	5010
Куйбышевский р-н	31	29890	1022	1867
Вокзальный р-н	45	31670	855	1880 (самый отстающий)
Итого:	108	75915	4802	8757

После выполнения этих наиважнейших мер ТГК ВКП(б) также всерьёз начал учитывать материально-бытовое обслуживание горожан. Выделены средства на окончательное строительство четвёртого электрифицированного агрегата, третьей нитки водопровода, капитальный ремонт бань, восстановление 155 койко-мест, оборудование и содержание молочных кухонь для 2000 грудничков [2, с. 13].

В последующие годы происходит увеличение объёмов производства. Развитие промышленности в тыс. руб. (тысячах рублей) можно проследить по Таблице 2 [3, с. 11]:

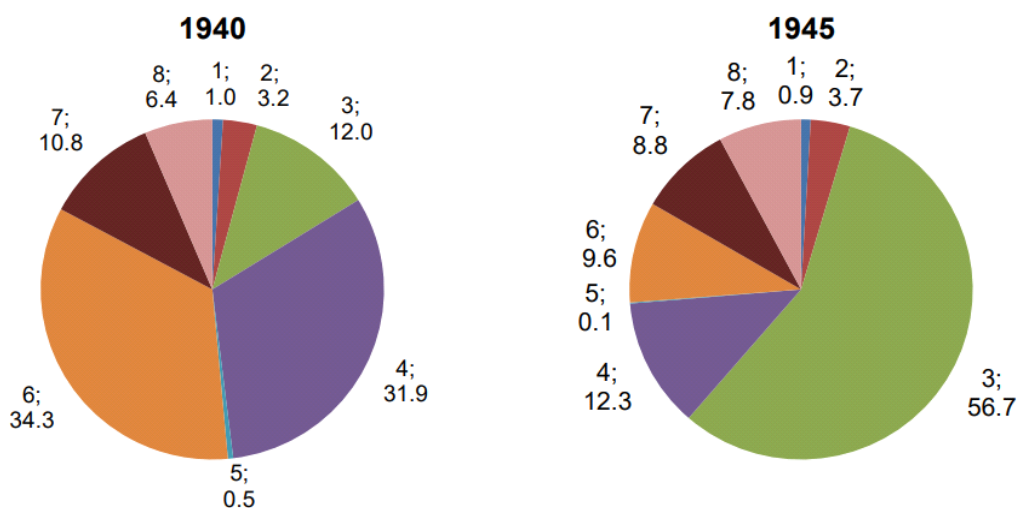
Рост промышленности 1940-1944 гг. в тыс. руб.

	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.
Союзно-республиканского подчинения	66227,1	61407,0	240362,0	380966,0	384954,0
Областного подчинения	21278,9	23865,8	14834,1	18953,3	19453,0
Местная и кооперативная	36898,8	35287,2	32727,0	46149,9	48833,0
Вся промышленность	124404,8	120560,0	287923,1	446069,2	453239,0

Из таблицы видно, что вся промышленность с 1940 по 1944 гг. выросла более чем в 3 раза за счёт увеличения количества рабочих, внедрения новой, более совершенной технологии, улучшению организации труда и производства, увеличения производительности труда, достигнутое повышением квалификации рабочих, некоторого улучшения организации труда и уплотнения рабочего дня, а также внедрения на ряд предприятий поточных методов работы [3, с. 12]. Так, к 1944 г. электрификация сполна могла обеспечить нужды города и военной промышленности, выдавая 25000 квт в сутки [3, с. 23]. В период с 1942 г. по январь 1945 г. службы железнодорожного транспорта принесли 2,265 млн. руб. сверхплановой экономии [3, с. 18], планы водных грузоперевозок выполнены на 218%, водных пассажирских – на 118% [3, с. 21]. За 1940 – январь 1945 гг. для подготовки рабочих открыто 6 ремесленных школ, 7 школ фабрично-заводского обучения, 9 вечерних школ рабочей молодёжи. При заводах и учебных заведениях за 1941 – январь 1945 гг. создано 94 общественных столовых.

Переориентирование экономики за годы ВОВ можно проследить по Диаграмме 1 [5, с. 30]:

Диаграмма 1



Структура промышленности г. Томска до и после ВОВ

(в процентном соотношении)

1. Электроэнергетика; 2. Химическая и нефтехимическая промышленность;
3. Машиностроение и металлообработка; 4. Лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность; 5. Промышленность строительных материалов; 6. Пищевая промышленность; 7. Лёгкая промышленность; 8. Другие отрасли промышленности.

Если говорить о минусах, то по мнению ТГК ВКП(б) самым существенным недостатком томской промышленности было невнимательное отношение со стороны партийного руководства и руководства заводов к вопросам экономики производства. Имели место невыполнение планов производства, простои оборудования и недостаточная борьба с браком, из-за чего не был налажен строгий учёт материалов и контроль за трудом рабочих. Как следствие, убытки только в одном 1943 г. составили 50 миллионов рублей [3, с. 15–16]. Другим крупным недостатком в период 1941–1945 гг. была работа местной и кооперативной промышленности по выпуску товаров широкого потребления. Несмотря на экспоненциальный рост объёмов производства ширпотреба (в сравнении в 1941 г. – 13974,5 тыс. руб., когда как в 1944 г. – 35366,1 тыс. руб.), «качество изделий зачастую бывает низким» [3, с. 20-21].

Таким образом, ТГК ВКП(б) на начало войны, хоть и запоздал с реакцией, но, осознав масштабность разворачивающейся войны, здраво оценивал и планировал развитие отраслей промышленности, без которых просто невозможен был бы переход томской экономики на военные рельсы. В первые полгода войны были развёрнуты многие эвакуированные предприятия, которые, однако, стали функционировать в полном объёме лишь к середине 1942 г. (а где-то и к 1944 г.). Были устранены множество базовых промышленных проблем, связанных с электрификацией, водоснабжением, рабочей силой, транспортом. Но должным образом не была проконтролирована деятельность как крупного, так и местного производства, а также довольно длительное время не был решён жилищный вопрос для эвакуированных рабочих. Тем не менее, уровень промышленного производства был увеличен втрое, что отражает успехи проведённой томичами работы.

Литература

1. ОГКУ ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 96.
2. ОГКУ ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 91.
3. ОГКУ ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 432.
4. Томск от А до Я: Краткая энциклопедия города / под ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во НТЛ, 2004. – 440 с. – 3000 экз. – ISBN 5-89503-211-7
5. Томск. История города от основания до наших дней / отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с. – 2000 экз. – ISBN 5-7511-1020-X
6. Томская область в предвоенные, военные годы и послевоенное восстановление: Юбилейный статистический сборник / под ред. С. В. Касинского, В. В. Котовой, Т. В. Девятовой и др. – Томск: 2020, – 105 с. – 20 экз.

ПРОБЛЕМЫ САНИТАРНОГО СОСТОЯНИЯ ЭВАКОГОСПИТАЛЕЙ ГОРОДА ТОМСКА В 1942–1944 гг.

PROBLEMS OF SANITARY CONDITION OF EVACUATION HOSPITALS
OF TOMSK IN 1942–1944

С. А. Аристархов, Е. А. Корейбо

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. ист. наук, доцент Т. В. Галкина

Ключевые слова: Великая Отечественная война, эвакогоспиталь, медицинская деятельность.

Key words: Great Patriotic War, evacuation hospital, medical activity.

Аннотация. В ходе Великой Отечественной войны большое количество эвакуационных госпиталей было размещено в городах тыла, они излечивали раненых, развивали медицинские методики, и несмотря на нехватку медикаментов и непростые условия работы, осуществляли свою деятельность. В данной статье рассматриваются административные, санитарно-технические, организационно-санитарные, противоэпидемические проблемы санитарного состояния эвакогоспиталей в 1942-1944 гг. – самом тяжёлом для функционирования госпиталей периоде.

Актуальность данной темы заключается в значимости для г. Томска деятельности эвакогоспиталей, которые в рамках своей медицинской деятельности активно разрабатывали новые более совершенные, эффективные и менее затратные методики лечения раненых бойцов, которые в условиях нехватки медикаментов и наличия ряда проблем санитарно-противоэпидемического характера, зачастую упускаемых из внимания при описании деятельности госпиталей, продолжали свою работу. Данная статья нацелена на более углубленное освещение проблем санитарного состояния всех эвакогоспиталей, располагавшихся в г. Томске в 1942-1944 гг., где на этот промежуток времени пришелся наибольший пик по поступлению эвакуированных. Исследование позволит расширить знания о реальном санитарном состоянии медицинских учреждений в годы войны.

Историография о проблемах санитарного состояния эвакогоспиталей г. Томска представлена рядом исследований. Статья «Эвакогоспитали города Томска в годы Великой Отечественной войны», написанная М. В. Грибовским, является важным обобщающим трудом [1]. Также важно отметить книгу «Жизнь, опаленная войной: Томск 1941-1945» [2], посвящённую 75-летию юбилею победы в Великой Отечественной войне, в которой, хоть и популярно, но рассказано о становлении и развитии сети томских эвакогоспиталей, об их кооперации и работе друг с другом для улучшения работы и борьбы с проблемами, неуклонно возникавшими в ходе осуществления медицинской деятельности. Также важно отметить и работу В. А. Соловьевой и Г. Х. Риппа «Госпитали Томского эвакуационного пункта» [3], в которой более детально раскрыта деятельность томских госпиталей, а также трудностей, с которыми сталкивались медицинские сотрудники. Однако перечисленные работы не раскрывают реальной ситуации

функционирования эвакогоспиталей в тыловом городе в условиях острейшего дефицита военного времени.

Цель данной работы – выявить не только проблемы санитарного состояния эвакогоспиталей г. Томска в 1942 г., но и опыт решения этих проблем на конкретных фактах.

Источниковой базой исследования послужили архивные материалы фонда № 80 Томского городского комитета ВКП(б), хранящиеся в Центре документации новейшей истории Томской области (протоколы заседаний Томского горкома ВКП(б), докладные записки начальников томских эвакогоспиталей), а также архивные документы Государственного архива Томской области, опубликованные в сборнике «Из истории земли томской (1941–1945 гг.)» [4]. Дополнительным источником информации является интернет-публикация «Томская земля в годы Великой Отечественной войны: эвакуация» [5].

Под санитарным состоянием эвакогоспиталей понимается система административных, санитарно-технических, организационно-санитарных и противоэпидемических мероприятий, цель работы которой – обеспечение условий лечения до полного выздоровления раненых бойцов и командиров. В первый год войны система эвакогоспиталей не смогла заработать во всей полноте в приграничных округах в условиях быстрого отката фронта на многие десятки километров в день и уничтожения или захвата складов с медикаментами и военным имуществом. И в связи с этим проблема эвакуации военных госпиталей в тыл страны остро встала на повестку дня. В годы Великой Отечественной войны в г. Томске было развёрнуто 20 эвакуационных (военных) госпиталей, в которых находилось на излечении более 100 тыс. чел. [5], динамику численности которых можно проследить из Таблицы 1 [2, с. 149]

Таблица 1

Количество эвакогоспиталей в Томске за 1941–1945 гг.

	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Размещено в Томске	21	2	0	0	0
Перевезено в иные регионы	4	7	3	1	3
Итого функционировало	17	12	9	8	5

Эвакогоспитали непрерывно (каждый день) принимали раненых, осуществляли сложные операции, спасая жизни раненых бойцов Красной Армии. Город Томск являлся конечным пунктом эвакуации и сюда привозили тяжелораненых солдат с угрозой ампутации или с уже ампутированными конечностями, с воспалениями, ожогами и обморожениями, прочими осложнениями ранений. Необходимо отметить, что условия для работы хирургов в течение войны были тяжелыми: на одного врача-хирурга приходилось до 90 раненых и больных, многие госпитали города испытывали затруднения в перевязочных средствах и медикаментах ввиду их крайне быстрого использования и постоянного дефицита. В первые же дни войны томские ученые предложили варианты замены обычных перевязочных материалов местными природными растительными заменителями – мхом сфагнумом, который по гигроскопичности не уступал вате, был асептичен и устранял запах гноя. Для заготовки мха сфагнума Нарымским окрисполкомом 9 июля 1942 г. был утвержден план его заготовки в количестве 50 тонн на торфяном месторождении «Большое» с привлечением для сбора мха 100 чел. школьников и вторых членов семей [4, с. 55]. А проблема нехватки медоборудования решалась как организацией производства медицинского оборудования, например, радиощупов (25 радиощупов должен был изготовить Сибирский физико-технический институт в 1941 г.) [4, с. 41], так и с помощью томских предприятий – заводов «Манометр» и «Фрезер».

Одной из главных проблем, связанных с выпиской инвалидов из эвакогоспиталя, было протезирование. Возникали ситуации, когда раненые с ампутированными конечностями не могли дождаться своих протезов. Так, из доклада председателю Комитета помощи раненым при Томском горкоме ВКП(б) т. Мальцеву от 26 ноября 1942 г. становится ясно, что к ноябрю люди, ожидающие протезирования, находятся в этом состоянии с июля и августа, что говорит о наличии сильного дефицита протезов [6, с. 34].

Ухудшение санитарно-технических условий жизнедеятельности эвакогоспиталей напрямую связано с неразвитостью электрической городской системы, а также системы водоснабжения г. Томска. Раненые постоянно жаловались на то, что операции не делаются, в палатах царит грязь и отсутствует вода, были постоянные перебои с электричеством. Начальству постоянно докладывалось о том, что электростанция не отпускала необходимое количество электроэнергии госпиталям, что не позволяло проводить операции и задействовать рентгенкабинет и кабинет физиотерапевтического отделения. Данные доклады о проблемах затрагивали не один госпиталь, а практически все госпитали города, связанные друг с другом и находящиеся в единой сети подачи воды и электроэнергии, что позволяет нам сделать вывод о существовании крайне серьезных проблем с обеспечением базовых нужд эвакогоспиталей, что оказывало крайне негативное влияние и не позволяло вылечивать больных вовремя, и, в свою очередь, лишь усугубляло ситуацию с ранениями и излечением бойцов [8, с. 60]. Возникшая ситуация была связана с резким увеличением потребности в электроэнергии и воде не только эвакогоспиталей, но и, в первую очередь, 31 эвакуированного оборонного предприятия, многие из которых работали в круглосуточном режиме [5].

Организационно-санитарные проблемы были связаны с нехваткой медперсонала. Так, в отчете начальника эвакогоспиталя № 1229 заключено следующее: «В силу всего перечисленного госпиталь находится в явно антисанитарном состоянии. В палатах вопиющая грязь, полы моются плохо. Всюду окурки, мусор. На окнах, стенах и тумбочках пыль не стирается по несколько дней. Белье постельное и нательное не меняется по 20 и более дней. Больных в ванне моют очень редко и без мыла (мыла в госпитале вообще нет), при чём по Клиническому 4, вместо душа больных моют в прачечной. Санитарная запущенность госпиталя привела появлению вшивости» [3, с. 110]. И это, к сожалению, не являлось единичным случаем. Факт наличия проблемы повсеместно можно подтвердить из жалоб раненых: «Операции не делают. Сначала больным было кварцевое лечение, теперь оно прекратилось и нет помина о нем. В палатах больных всегда можно встретить непроходимую грязь, матрасы лежащих больных никогда не перетряхиваются. Ввиду отсутствия санитаров лежащие больные не купались в течение 20 дней. Не лучше дело обстоит и с питанием. На весь 3 этаж 3-го хирургического отделения имеется не более 10 стаканов, так что чай приходится пить из столовых тарелок, вследствие чего он всегда холодный. Персональное обслуживание из рук вон плохое. На 9 палат одна няня. Часто не бывает по ночам дежурного врача. Также редко поутру в умывальниках вода» [6, с. 2].

Санитарная ситуация в эвакогоспиталях ввиду проблем со снабжением электроэнергией, водой, медикаментами и продовольствием не улучшалась на протяжении длительного времени. Частично проблемы в некоторых местах были разрешены – так, к началу 1943 г. удалось частично разрешить проблемы с электроэнергией и подачей воды, что существенно улучшило общее состояние всех эвакогоспиталей города, но не разрешило саму проблему в целом. Общее санитарное состояние оставалось удручающим – в протоколе № 360 от 29 сентября 1943 г. сказано о том, что «госпитали Томска

находятся в антисанитарном состоянии, полностью отсутствует уют, уборные загрязнены и служат источником антисанитарии, ранбольные лежат в грязном белье под грязными простынями» [10, с. 32].

К организационно-санитарным относятся проблемы снабжения эвакуогоспиталей продовольствием и топливом. Параллельно с этим нехватка коснулась и транспортного оснащения, из-за чего госпитали не могли или доставали с большим затруднением запасы заготовленного продовольствия. В докладе местного правления эвакуопункта № 47 от сентября 1942 г. докладывалось: «Заниматься транспортировкой продуктов для текущего довольствия и фуража и подвозкой топлива для текущих нужд на варку пищи больным и одновременно обеспечивать вывозку овощей и топлива нет никакой возможности» [7, с. 82].

Данное состояние эвакуогоспиталей сохранялось вплоть до 1944 г. – в докладе «О состоянии готовности госпиталей города Томска для работы в зимних условиях от 1944 года» сказано о нетерпимом санитарном состоянии госпиталей, в частности, об отсутствии постельного белья, дефицит которого сохранялся на протяжении всей войны [11]. Сложившаяся ситуация служила постоянным источником возникновения эпидемических заболеваний.

Выявленные проблемы санитарно-эпидемического состояния томских эвакуогоспиталей в 1942–1944 гг. представляются типичными для многих тыловых территорий СССР, которые вынуждены были осваивать новые функциональные направления развития производственного (оборонного) сектора, жилищно-коммунального хозяйства, обеспечения продовольствием и промышленными товарами местного и эвакуированного населения в период Великой Отечественной войны.

Литература

1. Грибовский, М. В. Эвакуогоспитали города Томска в годы Великой Отечественной войны / М. В. Грибовский // Великая Отечественная война: взгляд из XXI века. Материалы региональной научной конференции. – Томск, 2010. – С. 228–233.
2. Жизнь, опаленная войной: Томск 1941–1945 / Ред. и сост. О. С. Калининой-Сулакшиной. – Красноярск: ИПК «Платина», 2020. – 378 с.
3. Соловьева, В. А. Госпитали Томского эвакуопункта / В. А. Соловьева, Р. Х. Рипп // Наш город родной. – Новосибирск, 1982. – С. 109–110.
4. Из истории земли томской (1941–1945 гг.). Сборник документов и материалов. Вып. III. – Томск, 1995. – 149 с.
5. Томская земля в годы Великой Отечественной войны: эвакуация // Электронный ресурс]. URL: <https://cdnito.tomsk.ru/2007/04/04/томская-земля-в-годы-великой-отечеств/> (дата обращения 05.04.2022).
6. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 90.
7. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 150а.
8. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 151.
9. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 203.
10. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 205.
11. ЦДНИ ТО Ф. 80. Оп. 3. Д. 207.

**ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ЭВАКОГОСПИТАЛЯ № 2484)**

**PROBLEMS OF WORK OF MEDICAL INSTITUTIONS DURING
THE GREAT PATRIOTIC WAR
(ON THE EXAPMLE OF THE TOMSK EVACUATION HOSPITAL №2484)**

Е. П. Маиуров, Т. А. Ярошук

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. истор. наук, доцент Т. В. Галкина

Ключевые слова: Великая Отечественная война, г. Томск, медицина, эвакогоспиталь.

Key words: Great Patriotic War, Tomsk, medicine, evacuation hospital.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы функционирования медицинского учреждения военного времени, в частности условия лечения раненых военных и работы сотрудников томского эвакогоспиталя № 2484 в период Великой Отечественной войны. Архивные документы Центра документации новейшей истории Томской области, воспоминания сотрудников и пациентов эвакогоспиталя № 2484 позволили выявить тяжёлые условия лечения военнослужащих, связанные с различными аспектами бытовой и военной жизни страны.

Актуальность заявленной темы заключается в необходимости повышенного внимания к изучению тыловой истории в годы Великой Отечественной войны. Одной из составных частей такой работы является изучение создания и деятельности системы эвакуационных госпиталей. Работа эвакогоспиталей в годы Великой Отечественной войны показала высокую эффективность в восстановлении «живой силы» для боевых действий на фронтах войны, а также в социальной реабилитации инвалидов войны. Однако алгоритм размещения и функционирования эвакогоспиталя в глубоком тылу складывался стихийным образом, преодолевая большое количество проблем. В связи с этим повышенное внимание к обеспечению условий жизнедеятельности эвакогоспиталя представляется вполне обоснованным.

С 2010-х гг. проявился научный интерес к исследованию деятельности эвакогоспиталей в Челябинской области [1], в городах-курортах Кавказских Минеральных Вод в период Великой Отечественной войны [2]. Так, А. С. Кусков, анализируя работу уральских эвакогоспиталей, отмечает, что сама система эвакогоспиталей (ее внутренняя структура, задачи и функции) понимается как временное, чрезвычайное звено тылового социума, всемерно мобилизованного на защиту Родины, т.е. на обеспечение фундаментальных интересов общества и государства [1].

Что касается историографии вышеназванной проблемы, то существует немногочисленная литература (статья А. Н. Приходько «Подвиг томских медиков в годы Великой Отечественной войны»), которая не дает полного представления о его деятельности [3], а в приложении «Список эвакогоспиталей периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., находившихся в г. Томске» к сборнику документов и материалов

«Из истории земли томской (1941–1945 гг.) указано только месторасположение эвакогоспиталя № 2484 [4].

Целью статьи является выявление и анализ трудностей работы медицинского персонала, организации дееспособности томского эвакогоспиталя № 2484 в условиях острейшего дефицита ресурсов в годы Великой Отечественной войны.

Источниковой базой исследования послужили архивные документы Центра документации новейшей истории Томской области (протоколы заседания Томского городского комитета ВКП(б), а также свидетельства очевидцев (заявления раненых, воспоминания медицинского персонала).

По разным данным, за время Великой Отечественной войны в г. Томск было эвакуировано от 20 [5] до 26 эвакогоспиталей [3]. Эвакогоспиталь № 2484 прибыл в г. Томск 10 июля 1941 г. и работал до 25 апреля 1943 г. Первоначально он был размещен в здании средней школы № 12 (пер. Юрточный, 8) и здании педагогического училища (ул. Крылова, 12) [4, с. 134]. Однако постоянно прибывавшее большое количество раненых и нехватка свободных помещений для размещения заставляло уплотнять коечный фонд эвакогоспиталей, так, эвакогоспиталь № 2484 был перемещен с ул. Крылова, 8 в пер. Клинический, 4, потеснив эвакогоспиталь № 1229 [6, с. 109–112]. Такие перемещения негативно сказывались на регулировании лечебного процесса, создавая трудности организации функционирования эвакогоспиталя на новом месте.

Одним из примеров перемещения раненых из одного госпиталя в другой и трудностей налаживания нормального функционирования всех служб в эвакогоспитале являются жалобы раненых, которые писали в 1942 г., что сначала были направлены в эвакогоспиталь № 1781, но в связи с передислокацией данного госпиталя были перенаправлены в эвакогоспиталь № 2484. Само негодование солдат было вызвано плохой работой медицинского персонала: «Персональное обслуживание из рук вон плохо. Также редко поутру в умывальниках вода. На неоднократные вызовы комиссара госпиталя или начальника от сестёр слышим неизменный ответ: «Их нет на месте». Так мы и не знаем, есть ли у нас таковые или нет...» [9, с. 2]. Из данной жалобы можно сделать вывод, что нагрузка на один эвакогоспиталь была велика, при этом поступали больные и раненые из других госпиталей, что вызывало ещё больший спрос на медицинский персонал, которого явно не хватало.

При этом необходимо отметить глубокое понимание своего профессионального долга врачебно-медицинским персоналом эвакогоспиталей. В архивных документах сохранились записи воспоминаний начальника хирургического отделения и хирурга высшей категории эвакогоспиталя № 2484 Надежды Иннокентьевны Шипулиной: «Была начальником отделения, всю себя отдавала работе, много оперировала. Отделение мое было всегда образцовым. Работала вместе с врачами Бороздиной (ныне покойной), медицинской сестрой Прозоровой Ф. Делали операции: удаление осколков из различных частей тела, ампутации, наложение вторичных швов, лечили переломы костей, переливали кровь, я была донором. Работали ненормированно, по 12–16 ч. Стояли у операционного стола или разгружали санитарные поезда. Госпиталь 1229 уже долечивал больных (это было после ноября 1946 г.)» [4, с. 139].

Одной из главных проблем военного времени в г. Томске была нехватка электроэнергии как для круглосуточно работавших оборонных заводов, так и для эвакогоспиталей. Постоянные отключения электроэнергии вызывали многочисленные жалобы всех предприятий промышленности, эвакогоспиталей, институтов, школ, томских учебных. Такая ситуация не позволяла проводить регулярные процедуры в эвакогоспиталях. В течении более чем двух недель было отключено электричество, в связи с этим

не могли продолжать работы рентген-кабинеты и физиотерапевтическое отделение, при этом на момент отключения электричества в госпитале находилось порядка 600 тяжело раненых, значительная часть которых нуждалась в срочной операции. Операции были не выполнены либо выполнены не в полной мере в связи с тем, что для них требовалось предварительное применение физиотерапии, а также выполнение рентгеновского исследования [8, с. 17].

Наряду с этим в эвакуогоспиталях столкнулись с проблемой нехватки воды, возникновением очагов антисанитарии, что, в свою очередь, грозило вспышками эпидемий в эвакуогоспиталях.

В сибирских эвакуогоспиталях для приготовления еды, отопления помещений в зимних условиях и других нужд был необходим большой запас топлива – дров и угля. Данные материалы использовались повсеместно, а для поддержания эвакуогоспиталя в благополучном состоянии было необходимо и заготавливалось 1000 кубических метров дров и 900 тонн угля [10, с. 820]. При этом в связи с отсутствием собственного транспорта немаловажной проблемой была подвозка топлива в эвакуогоспиталь.

Подводя итог, можно отметить, что ситуация, сложившаяся в период Великой Отечественной войны, была типичной и сильно отразилась на работе медицинских учреждений. Сложившееся положение в тыловых медицинских учреждениях – эвакуогоспиталях в условиях острейшего дефицита лекарственных препаратов, медицинских инструментов, квалифицированных медицинских кадров, нормальных коммунально-бытовых условий, нехватки продовольственных и промышленных товаров первой необходимости периодически выправлялось за счет кооперации местных ресурсов, высокой интенсификации человеческого труда, а также народной патриотической мотивации.

Литература

1. Кусков, С. А. Эвакуогоспитали в Челябинской области накануне и в период Великой Отечественной войны (1939–1945) / С. А. Кусков // [Электронный ресурс]. URL: https://www.susu.ru/sites/default/files/dissertation/kuskov_serгей_alexandrovich.pdf (дата обращения 16.04.2022).
2. Микаэлян, А. С. снабжение продовольствием госпитальной базы городов-курортов Кавказских Минеральных Вод в годы Великой Отечественной войны в ходе боевых действий / А. С. Микаэлян // [Электронный ресурс]. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/d89/uch_2014_xi_26.pdf (дата обращения 16.04.2022).
3. Приходько, А. Н. Подвиг томских медиков в годы Великой Отечественной войны / А. Н. Приходько // Медики в годы Великой Отечественной войны // [Электронный ресурс]. URL: <https://stoptb.tomsk.ru/?p=8327> (дата обращения 16.04.2022).
4. Из истории земли Томской (1941–1945 гг.). Сборник документов и материалов. Вып. III. – Томск, 1995. – 149 с.
5. Томская земля в годы Великой Отечественной войны: эвакуация // [Электронный ресурс]. URL: <https://cdnito.tomsk.ru/2007/04/04/томская-земля-в-годы-великой-отечеств/> (дата обращения 05.04.2022).
6. Наш город родной. – Томск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1982. – 208 с.
7. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 135.
8. ЦДНИ ТО. Ф. № 80. О. № 3. Д. № 135.
9. ЦДНИ ТО. Ф. № 80. О. № 3. Д. № 150а. Л. № 2.
10. ЦДНИ ТО. Ф. № 80. О. № 3. Д. № 151. Л. № 820.

ДЕТСКИЕ ДОМА Г. ТОМСКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

TOMSK ORPHANAGES DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

А. Д. Толстик, А. А. Бурлий

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. истор. наук, доцент Т. В. Галкина

Ключевые слова: Великая Отечественная война, советский тыл, Томские детские дома, жизнь в тылу, дети.

Keywords: Great Patriotic War, Soviet rear, Tomsk orphanages, life in the rear, party children.

Аннотация. В статье рассматриваются детские дома г. Томска и Томской области на протяжении всей Великой Отечественной войны согласно архивным данным. Помимо тех детских домов, что уже были в городе, Томск был в числе тех, кто взял на себя ответственность принимать реэвакуированные детские дома и проводить работу по их обеспечению и функционированию. Большое количество нужд и обязанностей появилось у городского комитета.

Актуальность заявленной темы заключается в том, чтобы изучить такую сферу тыловой истории г. Томска во время Великой Отечественной войны, как детские дома. Томск в годы войны был одним из тех городов, что принимал детей, которые остались без семей и были предоставлены самим себе. Также история страны данного периода имеет наибольшую значимость. Помимо той цели, что нужно выстоять войну, одной из главных задач государства было обеспечение своего народа. Важность изучения того, какая была промышленность, которая способствовала развитию и приближению к победе, равносильна значимости исследований того, как страна устраивала жизнь людей, что оставались в своих домах, своих городах, и также тех, кто остался в малом возрасте один. Будущее данного поколения было в руках страны.

Историография по изучению детских домов города Томска в годы Великой Отечественной войны представлена рядом научной литературы. В сборнике «Сирота Сибири» [1] содержатся воспоминания выпускников и воспитателей, учителей и директоров о жизни и судьбе беспризорников и сирот, воспитанников приютов, детских домов и интернатов. Т. И. Дунбинская в своей работе «Проблема организации детского питания в Западно-Сибирском регионе в годы Великой Отечественной войны» [2] отразила работу с детскими домами разных областей, включая город Томск, подробно описывая нехватку предметов массового потребления, что нужны были для жизни и обеспечения детей сирот. В работе под названием «Статистика эвакуированных и местных детских учреждений в годы Великой Отечественной войны (на материалах Западной Сибири)» [3] Т. И. Дунбинская подробно в таблицах отобразила количество детских домов и проживающих в них детей в период на начало и конец войны, кроме того, по изучению реэвакуации детей и детских домов, а также по изучению проблем, которые связаны с организацией жизнеобеспечения детских домов, что находятся в Западной Сибири, включая в свое изучение город Томск, подробно описала трудности, которые испытывал городской комитет при осуществлении своей деятельности. Л. И. Снегирева в своей работе «Реэвакуация детей и детских учреждений из Западно-Сибирского региона

(1942–1945 годы)» [4] подробно представила информацию о том, какая работа осуществлялась в отношении детских домов, детских яслей и детей, что там находились, а также с какими трудностями пришлось столкнуться, когда было необходимо их реэвакуировать. Справка Томского ГОРОНО о состоянии детских домов в городе 1 января 1945 г., г. Томск (в сокращении) [5]: воспоминания выпускников и воспитателей, также учителей и директоров о жизни и судьбе беспризорников и сирот, воспитанников детских домов Томска и Томской области.

Цель работы – выявить детские дома, находящиеся в городе Томске, которые осуществляли деятельность в период Великой Отечественной войны, активно принимая детей сирот, эвакуированных из мест военных действий.

Источниковой базой исследования послужили архивные материалы фонда № 80 Томского городского комитета ВКП(б) Центра документации новейшей истории Томской области.

Великая Отечественная война является важным историческим событием для всего мира, для всей России, в частности жителей города Томска и Томской области. Перед правительством встал вопрос защиты и обеспечения благополучия и нормальной жизни населения. Одним из таких вопросов была организация корректной работы в существующих детских домах для детей, эвакуированных в Томск с мест, где происходили военные действия.

Уже в предвоенное время существовала достаточно разветвленная сеть детских учреждений, которая продолжала функционировать и в годы войны. Все детские учреждения условно можно было разделить на две группы:

1. Дошкольные учреждения, работавшие в основном под контролем наркомата здравоохранения.
2. Детские дошкольные и школьные учреждения, находившиеся под руководством наркомата просвещения.

Число детских учреждений всех типов за годы войны значительно увеличилось.

Чтобы спасти генофонд страны, в тыл были эвакуированы тысячи детских учебно-воспитательных учреждений. Только на территории РСФСР в начале 1943 г. были размещены 1913 таких учреждений, в которых находились 233685 детей. Из них Западная Сибирь приняла 310 детских заведений с общим количеством 34364 чел. В Западную Сибирь были эвакуированы дома малюток, детские ясли, сады, детдома, пионерские лагеря, интернаты из Черниговской, Тамбовской, Курской, Рязанской, Смоленской, Гомельской, Псковской, Сталинградской, Московской, Сталинской (Донбасс) областей, Пскова, Москвы, Киева, Ростова-на-Дону, Гомеля и др. [4].

Томск не оставался в стороне. В сам город и область, которые тогда были в составе Новосибирской области, прибыло более 9 тыс. эвакуированных детей. В самостоятельную единицу Томская область выделилась в 1944 г. До того организатором дела приема эвакуированных детских учреждений выступило Новосибирское руководство, хотя исполнителем оставался Томский горсовет. Уже 17 июля 1941 г. исполкомом Томского городского Совета депутатов трудящихся было принято решение об увеличении контингента в детских домах и садах. Была утверждена дополнительная сеть детских домов с контингентом 1000 чел. И детских садов – 20 на 1 000 мест, в том числе круглосуточных на 100 мест. Сведения о детских учреждениях Томской области представлены в таблице.

Видно, что в Томской области произошло увеличение количества детских учреждений. Особенно выросло количество мест в детских яслях – в 2 раза, существенным было увеличение детских садов и домов ребенка [3]. В самом городе на 1 января 1945

имелось 7 детских домов, считая 3 дома специальных (для слепых детей, глухонемых и детский дом с особым режимом).

Сеть детских учреждений Томской области

Детские учреждения	1941	1943	1945
Дом ребенка	-	1 на 250 мест	3 на 350 мест
Детские ясли	-	нет сведений на 1875 мест	71 на 3590 мест
Детские сады	-	нет сведений на 4095 мест	91 на 5400 мест
Детские дома	55 на 7282 места	нет сведений	нет сведений
Всего (по неполным данным)	55 на 7282 места	нет сведений на 6220	165 на 9340

Основными задачами, которые необходимо было решить в первую очередь, являлись распределение детей сирот по местным детским домам, обеспечение продуктами первой необходимости, а также предоставление койко-места. Но этого было недостаточно для того, чтобы дети могли находиться в домах во время суровых сибирских морозов, возникали сложности из-за ряда других проблем. В связи с этим бюро горкома постановило осуществить и проконтролировать качественное выполнение следующих пунктов (задач).

Значительное увеличение в годы войны сети детских учреждений требовало и особого внимания, и обеспечения. Например, санитарно-гигиеническим условиям ни один детский дом города полностью не отвечал. Не хватало одежды и обуви на всех детей. Около половины численности детей, что находились в детских домах, не могли даже посещать школы, так как у них не было того, что можно было бы надеть. Очень часто встречался некачественный товар. Например, ботинки. Их могло хватить буквально на 3-4 недели. Согласно решению СНК РСФСР от 01.09 1943 г. и 06.07.1944 г. «Об улучшении работы детдомов» было решено выделить 12000 метров хлопчатобумажной ткани для пошива одежды. Не хватало и постельного белья. В детдоме № 12 на 120 человек детей имеется 51 одеяло, 55 простыней, 60 подушек, 50 матрацев. Детдома на зимние месяцы топливом обеспечены не были. До января почти во всех детдомах топливо совершенно отсутствовало и не было электрического освещения. В январе электричество включили всем, но бывали частые выключения из электрической сети [6, с. 1–2]. Организовать приемлемое питание для детей удалось не сразу. Показательна в этом отношении докладная записка заведующего Томским ГОРОНО секретарю горкома ВКП(б) от 3 декабря 1941 г., из которой следовало, что сложилось настолько тяжелое положение с состоянием питания в детских учреждениях г. Томска, что воспитанники детских учреждений стали бродить по столовым, заниматься попрошайничеством, собирать объедки со столов и даже рыться в помойных ямах. Происходило это, по мнению заведующего ГОРОНО, в силу того, что детские сады находились исключительно на местном снабжении, а детским домам лишь иногда давали наряды на получение продуктов из области, которых было совершенно недостаточно [2].

Помимо вышперечисленных пунктов, которые претерпели изменения, были затронуты еще несколько. Необходимо было обеспечить детские дома топливом, и для этого организовали доставку угля и дров на горветку. Были завершены ремонтные работы в некоторых детских домах, чтобы увеличить количество свободных мест. Кроме

обустройства места проживания и обеспечения пропитания, необходимо было осуществлять обучение детей, организовать их досуг и проводить воспитательные работы. Для этого был осуществлен сбор игрушек, настольных игр, учебников, ученических принадлежностей, книг детской художественной литературы, портретов, картин для оборудования и оформления детских домов; проведены платные комсомольско-молодежные вечера, сбор средств от которых был передан в фонд помощи детям фронтовиков, находящимся в детских домах. В неурочное время силами комсомольцев проводилось изготовление игрового, спортивного инвентаря и оборудования для производственных мастерских и рабочих комнат детдомов в соответствии с намеченным заданием каждой комсомольской организации. Важнейшей задачей воспитательной и пионерской работы в детских домах было воспитание детей в духе глубокой преданности своей Родине, большевистской партии и страстной ненависти к врагам Родины. Необходимо было выработать у детей сознательное отношение к учебе и труду, любви к военному делу, стойкость и организованность. В качестве некоторых форм политического воспитания были рекомендованы: краткие доклады, беседы, читки о героях Отечественной войны, встречи с бойцами и офицерами Красной Армии, деятелями науки и искусства, тематические пионерские сборы с проведением бесед о нашей Родине и ее лучших людях, утренники и вечера на литературные, исторические и другие темы, просмотры и обсуждения кинокартин и спектаклей и т.д.

На каждый пункт были назначены свои ответственные, которые занимались составлением отчетов о проделанной работе и контролировали корректное выполнение. Далее можно рассмотреть один из них.

Из справки проверяющего зам. зав. облторготделом т. Михина. 1943 г. Проверка детских организаций показала, что Томторг не додал в течение 8 месяцев следующих продуктов:

- по детдомам ГОРОНО: мясо-рыбы 23340 кг, крупы – 1360 кг.
- по деторганizations Горздрава: мяса-рыбы 2420 кг, жиров – 1352 кг.

Вместе с тем продукты, выдаваемые деторганizations, разворовываются работниками деторганizations, например, в детяслях № 4 у зав. кладовой выявлена недостача продуктов, (Л. 7) а в детдомах № 3 и 19 перерасход продуктов, неизвестно на какие цели, в июле и августе 1943 г [5, с. 6-7]. Таким образом, можно сказать о том, что велись строгие подсчеты, чтобы в каждом детском доме было достаточно продуктов питания, и, если их не хватало, велось расследование по выяснению причин пропажи.

Великая Отечественная война жестоко прошла по судьбам людей военного поколения, не обошла и детей. Многим нанесла не только телесные, но и глубокие душевные раны, не заживающие и по сей день. Воспоминания очевидцев событий тех лет свидетельствуют о том, что война оставила неизгладимый след в их памяти. Хранящиеся в томских архивах документы отражают огромную работу партийных, советских, профсоюзных, комсомольских организаций, промышленных предприятий, колхозов, учреждений, органов народного образования, здравоохранения и др. по спасению жизни детей, сохранению их здоровья, созданию условий для учебы и отдыха в годы Великой Отечественной войны.

Литература

1. Долгин, Н. И. Сирота Сибири [Текст] : [сборник] / Томский обл. союз воспитанников детских домов ; [авт.-сост.: Долгин Н. И., Колыхалов В. А.]. – Томск : Ветер, сор. 2015. – 283, [1] с. : ил., портр., цв. ил., портр.; 21 см.; ISBN 978-5-98428-077-8 : 200 экз.

2. Дунбинская, Т. И. Проблема организации детского питания в Западно-Сибирском регионе в годы Великой Отечественной войны [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-organizatsii-detskogo-pitaniya-v-zapadno-sibirskom-regione-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-1941-1945-gg/viewer> (дата обращения : 13.04.2022).
3. Дунбинская, Т. И. Статистика эвакуированных и местных детских учреждений в годы Великой Отечественной войны (на материалах Западной Сибири) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/statistika-evakuirovannyh-i-mestnyh-detskih-uchrezhdeniy-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-na-materialah-zapadnoy-sibiri/viewer> (дата обращения : 15.04.2022).
4. Снегирева, Л. И. Реевакуация детей и детских учреждений из Западно-Сибирского региона (1942–1945 годы) // Вестн. НГУ. Серия: История, филология. 2016. Т. 15, № 8: История. С. 157–169 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.nsu.ru/historyphilology/files/6700d020b3b83c5ce4d112afd13c2f09.pdf> (дата обращения : 15.04.2022).
5. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 1. Д. 398 .
6. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 487.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 37.011
ГРНТИ 14.01.17

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ МАКЕДОНИИ

ANTI-CORRUPTION EDUCATION ON THE EXAMPLE OF MACEDONIA

А. Е. Андриянова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
старший преподаватель Ч. В. Чойбсонова

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционное образование, противодействие коррупции, антикоррупционная политика.

Key words: corruption, anti-corruption education, anti-corruption, anti-corruption policy.

Аннотация. К сожалению, пагубное явление коррупции присутствует в странах всего мира. Не всегда антикоррупционная политика эффективно борется с коррупционными проявлениями. Однако, важно не только бороться с существующим явлением, но и пытаться не допустить его возникновения. Для этого в разных странах реализуется антикоррупционное образование с целью формирования антикоррупционного мировоззрения у молодёжи. В данной статье рассматривается проект, реализованный в Македонии, как пример антикоррупционного просвещения для детей. А также демонстрируется необходимость непрерывного антикоррупционного образования.

Такое отрицательное явление, как коррупция, определяется федеральным законом «О противодействии коррупции» как злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера [1]. Опасность коррупции содержится не только в том, что она представляет угрозу для страны в экономическом плане и впоследствии может снизить качество жизни населения, но также может подорвать результативность работы государственного аппарата и воздействовать на управление обществом и государством. Данное явление ставит под угрозу функционирование всех сфер жизни населения, поскольку его распространение ставит материальные ценности выше общепризнанных норм.

К сожалению, коррупция имеет место в странах всего мира, что отражается в индексе восприятия коррупции, в 2021 году средний мировой показатель остался неизменным уже десятый год подряд и составил всего 43 балла из 100 возможных. Несмотря на многочисленные обязательства, 131 страна не добилась значительного прогресса в борьбе с коррупцией за последнее десятилетие. Две трети стран набрали менее 50 баллов, что указывает на наличие у них серьезных проблем с коррупцией, а 27 стран имеют самый низкий балл за всю историю [6].

Такая статистика наталкивает на размышления об эффективности антикоррупционной политики государств, которая в широком смысле понимается как научно обоснованная, последовательная и системная деятельность институтов государства и гражданского общества, связанная с профилактикой и сокращением негативного влияния коррупции, а также с устранением причин и условий, способствующих ее возникновению [4].

Антикоррупционная политика реализуется в различных государствах и представляет собой разные меры противодействия коррупции, среди таких мер можно выделить:

- правотворчество – принятие нормативно-правовых актов о противодействии коррупции. В действительности, эта мера не является эффективной в противодействии коррупционным проявлениям. Низкий уровень продуктивности антикоррупционного законодательства связан не с низким качеством законов, а со сложностями в их реализации [4];

- социальный контроль со стороны гражданского общества за системой государственного аппарата (обязательным условием для этой цели является создание атмосферы прозрачности) [3];

- пропаганда среди населения о вреде, наносимом коррупцией;

- применение норм уголовной ответственности за коррупционные преступления.

Однако, становится важным не только бороться с уже существующим явлением, но и организовывать целую систему антикоррупционного просвещения, которое направлено на формирование в обществе точного осознания, что есть коррупция и почему она является безусловным пороком – другими словами, на воспитание резко негативного отношения к данному явлению. В связи с этим, в большом количестве государств реализуется антикоррупционное образование.

Главной целью антикоррупционного образования является воспитание ценностных установок и формирование антикоррупционного мировоззрения, а также установление правильной гражданской позиции у молодёжи в отношении коррупции.

В общей сложности, антикоррупционное образование – один из важных составляющих всей антикоррупционной тактики. Ведь обладающие информацией и подготовленные граждане могут содействовать борьбе с коррупцией эффективнее, чем какое-либо антикоррупционное законодательство и регламенты.

В антикоррупционном образовании могут быть задействованы два подхода – формальный и неформальный. Формальный подход предполагает конкретное введение в образовательный процесс спецкурсов по борьбе с коррупцией, по формированию антикоррупционного мировоззрения учащихся, проведение факультативных занятий и уроков по антикоррупционному поведению, основам нравственности, этики и т.п. Его применение возможно среди обучающихся по программам основного и среднего общего образования. Предлагается применять активные и интерактивные способы обучения [2].

В рамках неформального подхода реализация программы антикоррупционного образования возможна через проведение семинаров, серии деловых игр, конкурсов (сочинений-эссе, рисунков, проектов), создание компьютерных информационно-правовых программ, проведение молодежных форумов, выпуск школьных и межшкольных газет, создание фильмов, интернет-анкетирование. Неформальный больше всего подходит для самых младших и зачастую подразумевает интерактивные занятия.

Примером антикоррупционного образования для школьников, объединившим и формальный, и неформальный подходы, стал проект, реализованный в Македонии. Доклад руководителя Государственной комиссии по предупреждению коррупции в Республике Македония Владимира Георгиева был представлен на конференции стран-участников Конвенции ООН против коррупции в Панаме в 2013 году. Целевой аудиторией стали ученики 7 класса, то есть дети 12–13 лет. Подбор аудитории объясняется потребностью реализовать проект в числе тех, кто уже способен к соответствующему восприятию данных, касающихся коррупции и её негативных последствий. Проект был призван показать потребность внедрения непрерывного антикоррупционного просвещения среди детей среднего школьного возраста, кроме того, проявить существенное воздействие на восприятие ими коррупции и угрозы, которую она представляет [5].

Специалистами-инициаторами были разработаны план проекта, а также руководство по проведению антикоррупционных лекций для преподавателей и промо-материалы: постеры и тетради. Педагоги, участвовавшие в проекте, заранее прошли особый инструктаж. В число методик программы вошли лекции, интерактивные мастер-классы, предметные опросники и конкурсы рисунка, презентаций, а также текстов на тему коррупции и видеоклипов.

Во время лекций обучающиеся были ознакомлены с антикоррупционной терминологией, возможными способами борьбы и предотвращения коррупционной деятельности. В процессе мастер-классов обыгрывались реальные ситуации, которые ставили детей перед необходимостью совершать выбор, устанавливать собственные действия в дискуссионных ситуациях. Кроме того, решались кроссворды со словами, имеющими отношение к коррупции.

С целью наблюдения итогов, оказавшие содействие проекту школьники должны были заполнить опросники в начале и конце проекта, и в реальности оказалось, что результат был существенным. Если перед реализацией программы термин "коррупция" был понятен только 79 % школьников, то после участия в проекте 100% участников были не только ознакомлены с термином, но и понимали негативное влияние самого явления, а также были убеждены в необходимости борьбы с ним. Скорее всего, лучшее доказательство успеха программы в том, что 90 % участников дали ответ, что теперь они понимают, каким способом можно противодействовать коррупции (до участия в проекте положительно на данный вопрос ответили только 30 % опрошенных школьников) [5]. После проведения проекта было решено внедрить антикоррупционное образование во всех школах страны.

Полностью искоренить коррупцию не удалось ещё ни одному государству, несмотря на меры антикоррупционной политики. Приведённая в начале статьи статистика Transparency International указывает на наличие серьёзных проблем с коррупцией у многих стран. Средний мировой показатель восприятия коррупции остаётся неизменным на протяжении десятилетия. Вследствие возникает вопрос, что нужно делать, какие меры использовать для эффективного противостояния такому пагубному явлению, как коррупция. Вышеперечисленные меры антикоррупционной политики реализуются во многих государствах, однако, будет проще не бороться с существующим явлением

коррупции, а не допускать её зарождения. Для достижения этой цели в разных странах реализуется антикоррупционное образование.

Антикоррупционное образование представляет собой воспитание нетерпимости к коррупции и является наиболее гуманным методом борьбы с ней. На примере Македонии можно увидеть формальный и неформальный подходы антикоррупционного образования, объединённые в одном проекте. Проект показал необходимость введения на постоянной основе антикоррупционного просвещения в школах, поскольку данная деятельность показала значительные результаты.

Другим странам можно брать пример с антикоррупционного образования Македонии, поскольку данная практика представляет интерес для обучающихся за счёт совмещения двух подходов антикоррупционного просвещения. Например, на сегодняшний день в России антикоррупционное образование осуществляется преимущественно в высших учебных заведениях на факультетах юриспруденции. В школах нет как такового антикоррупционного просвещения, как в Македонии. Поэтому, чтобы закрепить у детей понимание вреда коррупции с детства, в России можно внедрить антикоррупционное образование со школы, как было сделано в Македонии.

Таким образом, как метод борьбы с коррупцией, антикоррупционное образование будет наиболее эффективно, если будет внедряться во все образовательные учреждения для детей самого разного возраста. А если антикоррупционное образование станет обязательным в как можно больших странах, то появится возможность воспитать поколение с правильной гражданской позицией по отношению к коррупции, которое избавит мир от такого явления.

Литература

1. Федеральный закон "О противодействии коррупции" от 25.12.2008 N 273-ФЗ. – С. 1.
2. Качкина Т. Б., Качкин А.В. Противодействие коррупции через образование : методическое пособие / Качкина Т. Б., Качкин А. В. – Ульяновск, 2009. – 102 с.
3. Папунина, Д. О. Антикоррупционные меры: зарубежный опыт / Д. О. Папунина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 3 (258). – С. 133–136.
4. Филоненко, Т. В. Антикоррупционная политика в системе мер правовой политики / Т. В. Филоненко, Я. В. Гайворонская // Актуальные проблемы экономики и права. – 2015. – № 3. – С. 109–119.
5. Anti-corruption education of primary school students. URL: 2013_11_25_VladimirGeorgievFYROM.pdf.
6. Transparency international. URL: <https://www.transparency.org/en/cpi/2021>.

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ, СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СИНГАПУРЕ

THE RIGHT TO EDUCATION, THE EDUCATION SYSTEM IN SINGAPORE

Я. Э. Баранова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: Система образования Сингапура, политика в области образования, педагогические кадры, учебные заведения.

Key words: Singapore's education system, education policy, teaching staff, educational institutions.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности образовательной системы в Сингапуре. Сингапурская система образования является образцом для большинства образовательных систем мира. Сингапур на протяжении множества лет выстраивал свою систему образования, и сейчас он производит продукт действительно высокого качества. Данная система образования направлена на подготовку специалистов мирового уровня. Учащиеся образовательных учреждений сами выбирают направленность, какие предметы им более интересны, именно поэтому они становятся грамотными специалистами в своей сфере.

На сегодняшний день система образования Сингапура является одной из самых лучших в мире. Сингапур – страна, образовательная система которой удивительным образом отвечает обеим логикам: образование в этой стране имеет прочные и даже традиционные национальные основания, но в то же время оно ориентировано на международный рынок труда и подготовку специалистов мирового уровня [4]. Именно такие высокие цели ставятся перед системой образования. В связи с этим постановка целей имеет важное значение.

Система образования Сингапура складывалась в течение многих лет и, наконец, достигла совершенства. Сингапур только в 1965 году стал полностью самостоятельным, и на этом этапе 57 лет назад он не имел ни единой образовательной системы, ни армии, ни флота, ни того, что можно было бы назвать нацией. Более того, страна практически не обладала ресурсами для развития. А сразу после приобретения суверенитета страна занялась поиском путей развития нового государства, приступила к воспитанию и обучению конкурентоспособных профессионалов, способных адаптироваться к различным жизненным и культурным условиям. И к 1995 году образовательная система Сингапура уже выдавала продукт действительно высокого качества.

Сингапурская политика в области образования стала одной из самых жизненно важных сфер развития страны. Система образования сумела решить проблему, связанную со сложностью формирования эффективной образовательной системы, которая была обусловлена различием населения как по экономической составляющей, так и по этническому и языковому составу. В условиях сосуществования нескольких национальных образовательных структур было принято решение о приведении их к единому стандарту. Сейчас образовательная политика строго следует уровню экономического и социального развития. Также особенностью образовательных преобразований в

стране стало привлечение иностранных студентов и популяризация сингапурского образования как в регионе, так и во всем мире. В данном вопросе Сингапур сотрудничает с США, Великобританией и еще огромным рядом стран [1, с. 70].

Вся система образования в Сингапуре нацелена на раскрытие потенциала молодых людей, формирование творческого подхода в будущей профессиональной деятельности, умение нестандартно решать поставленные задачи [3, с. 30].

Основу обучения составляют языки, естественные науки, математика и гуманитарные дисциплины с целью развития логического мышления. В школах развивают творческие способности детей, прежде всего, по инициативе руководителей школ и учителей, а не самого министерства. Совершенствование преподавательских навыков способствовало самостоятельности средних школ в образовательном процессе.

Система образования Сингапура включает в себя школы, колледжи и университеты. Общая система школьного образования разделена на три ступени: начальное, среднее и после среднее/колледж. Фактическая школьная система была разделена на два семестра, каждый – половину года. Первый проходит с января по июнь, а второй – с июля по декабрь.

Если рассматривать более подробно систему образования в Сингапуре, то традиционно выделяются три ступени: начальное (6–12 лет), среднее (12–17 лет) и высшее (с 17 лет). Ещё существуют различного рода курсы повышения квалификации при частных и государственных корпорациях.

В начальной школе обучение длится 6 лет и подразделяется на три этапа, когда дети последовательно изучают такие предметы, как родной язык, английский (обязательно), математику, этику, изобразительное искусство, музыку, физкультуру. Акцент делается на развитии творческого мышления, на воспитании духовного и телесного здоровья, нравственных ценностей, а также на истории Сингапура в рамках программы национального образования. После выявления способностей детей перемещают с одной индивидуальной программы на другую. После изучения начального блока они сдают экзамен Primary School Leaving Examination (PSLE), что дает им право для поступления в школу следующего уровня – среднюю. Нужно отметить, что начальное образование в Сингапуре социальное, то есть является бесплатным. Существует лишь обязательный ежемесячный платеж для родителей в 13 долларов (примерно 11–12 тысяч рублей в год) на текущие расходы.

Далее дети поступают в среднюю школу по результатам своих предыдущих экзаменов. Выбор курсов у них достаточно большой: стандартный, специальный, экспресс, академический и предпрофессиональный. Если говорить о методах преподавания, то часто используется дискуссионный, коллективный метод, разрешается применять все имеющиеся источники по теме, в том числе интернет. Обучение ведется также на двух языках, однако в 80 % случаев предпочтение отдается английскому. По окончании среднего звена сдаются экзамены Singaporean GCE 'O' Level и другие.

Образование в Сингапуре в основном платное, кроме начальной школы. Компенсацию за обучение в средней школе получают только коренные жители [2, с. 164]. Правительство оказывает активную коммерческую помощь обучающимся. Семьям со среднемесячным доходом менее 1000 долларов на члена семьи обучение предоставляется бесплатно. Кроме государственных программ по поддержке учащихся, в Сингапуре имеются общественные фонды, оказывающие помощь детям из неполных семей, детям-сиротам и т. д.

Формально средняя наполняемость класса в сингапурской школе – 40 человек. Однако, если присмотреться к ходу реального урока, то можно заметить, что в процессе

преподавания учитель взаимодействует скорее с восемью группами по пять человек. В каждой группе идет процесс общения, обучения, работы и формирования личности ребенка.

Студенты проходят первый год формального образования. На данном этапе они получают прочную основу английского языка, родного языка и математики. Гражданственность, нравственное воспитание, социальные науки, искусство, ремесло и физическая культура – другие предметы, преподаваемые в начальной школе. На продвинутой стадии математика и естественные науки преподаются на высоком уровне, чтобы удовлетворять потребности каждого ученика. Варианты доступны в выборе родного языка, или студенты могут начать с математики и науки.

Считаем важным отметить то, что множество университетов различных стран имеют договор с Сингапуром об обмене студентами, а это дает выпускникам страны возможность без экзаменов поступать во все престижные мировые университеты. А в случае, если абитуриент слабо владеет английским языком, то он может пройти языковые курсы прямо на базе своего университета, но так как английский является одним из четырех официальных языков страны, то можно посещать абсолютно любые курсы по языку.

Необходимо подчеркнуть, что в учебных заведениях Сингапура самая строгая дисциплина. Студенты и ученики в школах должны посетить не менее 90 % занятий. В случае отсутствия необходимо предъявить медицинскую справку. Год разделяется на два семестра без каких-либо сезонных каникул. Студентам не разрешается одновременно учиться и работать, даже на часть ставки. Только специальное разрешение и сертификат Министерства трудовых ресурсов может дать возможность получить предложение от работодателей.

Основная цель современного этапа развития образовательной системы в Сингапуре – создание стимулирующей среды, которая мотивировала бы каждого человека учиться на протяжении всей жизни, получать новые знания и навыки, осваивать технологии, развивать дух инноваций и предпринимательства, уметь рисковать и брать на себя ответственность и обязательства.

Выводы. На основании проведенных исследований мы готовы сделать вывод о том, что система образования Сингапура действительно является одной из самых лучших в мире. Это можно обосновать тем, что школьников и студентов никто не принуждает к учебе, они сами хотят развиваться и делают это даже в свободное от учебы время. Выпускники образовательных учреждений Сингапура востребованы во всём мире по той причине, что государство в лице педагогов помогает развивать навыки учеников с самых малых лет.

Литература

1. Развитие высшего образования в Сингапуре // Экономика образования. – 2001. – № 2 (3). – С. 70–71.
2. Семенюк Н. В., Горощенкова О. А. Образовательная система Сингапура // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2020. – Т. 10. № 2. – С. 163–168.
3. Шкунов В. Н., Батанова М. А. Высшая школа Сингапура и эволюция образовательного права // Право и образование. – 2015. – № 9. – С. 26–32.
4. Hobsbawm E. (1983) The invention of tradition. Cambridge University Press\

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS IN HIGH SCHOOL THROUGH THE GAME

В.-Н. И. Воробьева

¹ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
старший преподаватель Ч. В. Чойбсонова

Ключевые слова: правовая социализация, обучающиеся, средняя общеобразовательная школа, система воспитательной работы, обществознание, право, игровая деятельность, деловая игра.

Key words: legal socialization, student, secondary school, educational work system, social studies, law, gaming activity, business game.

Аннотация. В настоящее время правовая социализация личности является приоритетной задачей в гражданском воспитании. При этом знание права не сводится к знанию о самом существовании тех или иных норм, оно предполагает осознание права, постижение его содержания и его практическое применение. В связи с этим к воспитательной системе общеобразовательных учреждений предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании рассмотрен один из методов формирования правового сознания в образовательном процессе обучающихся старшей школы. В статье подчеркивается важность правового воспитания и обучения в образовательном процессе посредством игры.

Вопрос о правовой социализации личности был и остается актуальным с момента возникновения и развития человеческого социума. Право на социализацию имеет каждый человек, и данное право подразумевает включение индивида в общество, овладение им всеми необходимыми знаниями и навыками социального и правового характера. Вхождение индивида в общество, как правило, происходит по мере достижения индивидом совершеннолетия, по этой причине актуальным вопросом на сегодняшний день является формирование правовой социализации учеников старших классов на уроках обществознания и права.

Правовая социализация у выпускников старших классов проявляется в умении использовать приобретенные знания и навыки (на уроках обществознания и права) в практической деятельности и повседневной жизни для поиска, первичного анализа, критического осмысления и использования правовой информации, обращения в надлежащие органы за квалифицированной юридической помощью. [8]

Значимость формирования и развития правовой социализации учеников старшей школы сложно переоценить, потому что результат правовой социализации проявляется в том, насколько активно подростки в дальнейшем будут участвовать в жизни нашего общества, осознавать себя полноправными гражданами (которые защищают свои права законными способами и знают свои обязанности), избирателями.

Авторы работ по изучению проблем и способов формирования правовой социализации личности говорят о важности формирования правовой социализации у учени-

ков в старших классах. Обосновывают это тем, что старший школьный возраст – оптимальный возраст для формирования правовой социализации, поскольку он обладает следующими характеристиками:

- происходит становление мировоззрения;
- формируются ценностные ориентации, идеалы;
- складывается система отношений к людям;
- накапливается опыт поведения в различных сферах жизнедеятельности;
- происходит формирование гражданственности;
- растет сознательное отношение к труду и учебе;
- развивается интерес к проблемам социальной действительности [8].

Бурмакин П. Н. в ходе исследования процесса формирования правовой социализации граждан рассматривает труды ученых (О. Г. Панченко, И. А. Барича, Р. Г. Яновского), которые разделяют правовую социализацию на два процесса, закладывающих основу и формирующих правовую социализацию личности: правовое обучение и правовое воспитание [2].

Правовое воспитание – целенаправленный процесс воздействия на сознание людей с целью формирования высокого уровня правовой культуры; в его задачи входит формирование знаний о праве, внутреннего уважения к праву, умения применять правовое знание на практике, привычка действовать в соответствии с правовыми предписаниями [2].

Вторым процессом формирования правовой социализации является правовое обучение – целенаправленный процесс, формирование достаточно полных и систематизированных знаний о праве, правовой деятельности [4].

Бурмакин П. Н. акцентирует внимание на том, что процесс обучения не может существовать без процесса воспитания и наоборот. Объясняет это тем, что правовое образование будет являться «фундаментом», который закладывается в правовую социализацию, а закреплять полученные знания на практике и применять их в жизни можно посредством правового воспитания.

Таким образом, на основе вышеуказанных определений правового воспитания и правового обучения можно говорить о том, что цель данных процессов заключается в формировании гражданина как социально-активной, правовой личности, способной с наибольшим эффектом участвовать в создании правового государства, т.е. гражданина со сформированной правовой социализацией личности.

В современных условиях развития общества некоторые ученые утверждают, что правовые знания нужны школьникам не сами по себе, а как основа поведения в различных жизненных ситуациях, имеющих юридическую силу. Для формирования правовой социализации у учеников старших классов многие специалисты предлагают совмещение приобретенных правовых, политических, исторических знаний на уроках вместе с практическим закреплением полученных знаний в форме викторин, деловых игр, юридических консультаций, встреч с представителями правоохранительных органов. Аргументируют это тем, что «правовые положения и факты более глубоко связываются школьниками с событиями реальной жизни...». Также вопрос о формировании правовой социализации на уроках обществознания и права в своей работе рассматривает Шевченко Н. И. Автор приходит к выводу о том, что «в процессе формирования правовой культуры обучающемуся важно осознавать необходимость личного участия в развитии различных правовых норм посредством собственной активности в социальной практике» [8].

Основываясь на результатах работ выше представленных авторов, можно сделать вывод о том, что использование практического закрепления информации, полученной на уроках обществознания и права учащимися – качественный процесс для формирования правовой социализации личности. Следовательно, можно рассматривать возможность закрепления теоретических знаний учащихся старших классов на уроках обществознания и права посредством игры.

Опыт использования игр в правовом образовании не является нововведением, поскольку при изучении литературы было рассмотрено множество работ, связанных с теорией, методикой, разработкой и апробацией игровых технологий на уроках обществознания и права. С. Л. Рубинштейн считал, что игра «является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности» [7], отечественный исследователь игры Д. Б. Эльконин в своей работе «Психология игры» отмечал, что игра – это такая деятельность, которая воссоздает социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности [9].

Певцова Е. А. предлагает разделить правовые учебные игры на следующие виды: дидактические, сюжетно-ролевые, имитационные, иллюстративные, деловые. В основу классификации было положено понимание того, на что направлена деятельность ребенка, что является предметом и движущей силой игры, насколько жестко определены ее правила и ожидаемый результат [6].

Автор приводит характеристику по каждому виду игры с учетом того, что данные игры будут использоваться на уроках права:

1. «Дидактические игры – искусственное моделирование определенных жизненных ситуаций, которое носит интеллектуальный, познавательный характер. Специалисты считают, что они похожи на соревнование. Обучаемый должен быстро дать верный ответ на предложенный вопрос, решить правовую задачу творческого характера с опорой на тот багаж знаний, которым он обладает.

2. Имитационные игры – группа игр, объединяющая в себе более сложные, не ограничивающиеся одной сценой, предполагающие много разных вариантов развития событий, с использованием игровых ролей, реквизита, игровых установок, примерного сценария игры и т.д.

3. Сюжетно-ролевые игры – помогают узнать и изучить разные точки зрения на проблему, учат отстаивать свою точку зрения, стараться понимать “противоположную сторону” конфликта.

4. Деловые игры – обучают школьников умению применять правовые знания при решении важных, глобальных проблем жизни, где взаимодействуют различные субъекты права, разрабатываются нестандартные выходы из сложившихся противоречий, возникают новые идеи и проекты. Здесь нет заранее прогнозируемого результата, требуется творческое и многоаспектное поведение участников. Деловые игры популярны в обучении управленцев, экономистов и юристов в системе профессионального образования. Они призваны моделировать важные процессы правовой жизни общества.

5. Иллюстративные игры – обычно проводятся для 7-8-ых классов и применяются в обучении с целью детального разъяснения правовых явлений, понятий. Каждая игра создается для иллюстрации определенного конкретного юридического понятия, явления, мысли: поэтому она не может служить моделью, на ее основе не может быть сконструировано несколько идентичных игр с другими подробностями (как в ролевых)» [6].

На основе анализа данной классификации игр в обучении праву можно подчеркнуть, что каждый вид игры по-своему отвечает конкретным педагогическим требованиям. Можно полагать, что оптимальным решением вопроса о формировании правовой социализации личности у старшеклассников на уроках обществознания и права посредством игры будет являться создание гибридной (комбинированной) по функционалу игры, сочетающей в себе функции дидактических, имитационных и деловых игр. Такая игра будет содержать в себе правовые ситуационные задачи, решение которых лежит в воспроизведении задачи с имитацией её условий и субъектов права, а также предполагать разные варианты развития событий и требовать от обучающихся как стандартных, так и нестандартных подходов в решении проблемы при работе в группах в соответствии с обозначенными ролями.

Основными содержательными линиями в играх на уроках обществознания и права в старших классах должны являться базовые знания для 10-11-ых классов: «роль права в регулировании общественных отношений; законотворческий процесс в стране; гражданство, основные права и обязанности граждан; участие граждан в управлении государством, избирательная система в России; вопросы семейного, имущественного и неимущественного права личности и способы их защиты, правовые основы предпринимательской деятельности, основы трудового права и социального обеспечения; основы гражданского, уголовного, административного судопроизводства; особенности конституционного судопроизводства; международная защита прав человека в условиях мирного и военного времени» [5].

Главной задачей при разработке сценария гибридной правовой игры будет являться учет потребностей учащихся в освоении изученной ими темы и дальнейшего обсуждения, работы с полученной информацией в группах. Игра может содержать в себе свод правил, некоторое количество определенной сложности ситуационных задач, при решении которых учащиеся обращаются к теоретическим материалам (учебникам, конспектам) и, используя знания на практике, имитируя условия задачи, в дальнейшем решают ситуацию посредством группового ответа на поставленный в задаче вопрос. Данный формат игры позволит каждому учащемуся «пережить» определенную ситуацию, разобраться в ней и отработать полученные знания на практике в целом.

В заключение, возвращаясь к вопросу о правовой социализации личности старшеклассников на уроках обществознания и права, можно сказать, что оптимальное решение данного вопроса лежит в создании гибридной правовой игры, сочетающей в себе некоторые виды игр, описанных в статье и отвечающих основным условиям правового обучения. При этом важно понимать, что теория тоже важна в формировании правовой социализации личности, поскольку без знаний невозможно говорить о практическом закреплении информации на уроках обществознания и права.

Использование игр в правовом обучении обучающихся в старших классах предпочтительно, поскольку игра будет задействовать не только теоретический материал о правах, но и практическое применение, которое позволит закрепить полученные знания в ходе урока и в дальнейшем – игры.

Литература

1. Боголюбов, Л. Н. Право / Л. Н. Боголюбов // Понятие правосознания. – 2011. – С. 121–122.
2. Бурмакин, П. Н. Влияние системы правового воспитания на процесс формирования правовой социализации личности. – 2016. – С. 151–153.
3. Жинко, А. Н. Правовое воспитание как средство осуществления правовой социализации / А. Н. Жинко // Право и государство: теория и практика. – 2012. – С. 11–15.

4. Казначеева О. А., Сафронов В. В. Сущность и содержание правового образования. – 2013. – С. 6.
5. Никитин, А. Ф. Право. 10–11 классы – 5-е изд., – Москва : Дрофа, 2018. – 447 с.
6. Певцова, Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
8. Шевченко, Н. И. Правовая социализация старшеклассников / Н. И. Шевченко // Проблема и способы ее решения: Вестник МГОУ. Серия: Педагогика – 2015. – 142 с.
9. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва, 2005. – С. 288.

РАЗВИТИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ

DEVELOPMENT AND REINFORCEMENT OF THE RIGHT TO EDUCATION

М. Карабаева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук ТГПУ А. С. Киндяшова

Ключевые слова: права человека, право на образование, конституция, международно-правовые акты.

Key words: human rights, right to education, constitution, international legal acts.

Аннотация. В статье представлен историко-правовой анализ развития права на образование в конституциях различных стран мира. Рассматриваются различные сформулированные положения данного права в определенные исторические периоды. Право на образование рассматривается как конституционное, основное, естественное право человека, занимающее одно из главенствующих положений в системе прав и свобод человека и гражданина. Правовое закрепление права на образование связано с моментом зарождения конституционализма. Первое закрепленное всеобщее право на образование было прослежено в тексте французской конституции 1791 г. На сегодняшний день право на образование занимает центральное место среди естественных и неотчуждаемых прав человека.

Изучая основные положения Международно-правовых актов и Конституции стран мира, гарантирующие право всеобщего получения образования, можно заметить, что право на образование занимает свое особенное место в системе прав человека.

Первым и основополагающим актом, закрепившим право на образование на международном уровне, стала Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года, вследствие чего право на образование приобретает свои первые международно-правовые характеристики. Первое и наиболее важное – всеобщность: «Каждый имеет право на образование» [1].

В сфере международной защиты прав ребенка право на образование занимает немаловажное место. Декларация прав ребенка, принятая резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеей ООН от 20 ноября 1959 года, является первым и основополагающим международно-правовым актом в сфере защиты прав ребенка. В данной декларации праву на образование отведен Принцип 7 – один из структурных элементов декларации.

Характеризуя право на образование, декларация в некой степени повторяет идеи, закрепленные во Всеобщей декларации прав человека, но при этом устанавливает новые положения.

Термин «образование» начал широко употребляться в XVIII в. Философы античности, Средневековья, Возрождения и раннего Просвещения предпочитали говорить о «воспитании» или об «обучении» детей и подростков исключительно. Только с XVIII в. слово «образование» стало применяться ко всем уровням обучения, приоритетными целями которых считалось нравственное воспитание и развитие определенных навыков, умений и знаний.

Вплоть до эпохи Просвещения ответственность и обязанность по поводу образования детей были возложены целиком и полностью на самих родителей и церковь. Одна из первых систем обязательного образования на государственном уровне была создана и принята в Шотландии. Закон об образовании 1496 г. обязывал детей дворян и крестьян посещать школу. Данный закон об образовании послужил дальнейшему развитию получения образования и перемещению его в сферу гражданских прав и обязанностей.

После времен Великой французской революции XVIII в. и Американской революции 1776 г. считалось, что государство должно принимать активную роль в делах об образовании, а также обязано сделать образование общедоступным. Однако, в тот период образование и в Европе, и в Америке было доступно лишь людям из высшего социального слоя.

Правовое закрепление права на образование связано с моментом зарождения конституционализма. Первое закрепленное всеобщее право на образование было прослежено в тексте французской конституции 1791 г. в первом ее разделе «Основные положения, обеспеченные конституцией», где было закреплено следующее: «будет обеспечено и организовано народное образование, общее для всех граждан, бесплатное в части, необходимой для всех людей...» [2, с 154].

В Конституции Германской империи 1849 г. праву на образование были посвящены 8 статей. Главной целью данных статей было установить приемлемый баланс в этом важном вопросе между ребенком, церковью, родителями и государством. Образование стало определяться как функция государства, но при этом центральная власть не была настроена к созданию образовательных институтов. Можно сказать, что Конституция лишь обосновывала право граждан учиться, гарантировала право каждого использовать свои способности по своему усмотрению.

Либеральная концепция прав человека XIX в. также сохраняла за родителями обязанность давать своим детям соответствующее образование, в то время за государством был закреплен контроль за исполнением данной обязанности родителями. Разные страны начали на законодательном уровне закреплять учебные планы и минимальные образовательные стандарты. Однако государственная обязанность предоставления, исполнения и регулирования в сфере образования исполнялось частично, власть продолжала полагаться на церковь и родителей.

В 1917 году новая Конституция Мексики предусматривала введение всеобщего бесплатного начального образования. Это было впервые, когда в конституции было закреплено право на образование [3, с. 51–56].

В России право на образование конституционно было закреплено сто лет назад в первой Конституции РСФСР 1918 г., одной из уникальных конституций, которая не являлась заимствованной из других источников.

В Конституции в гл. 5 закреплялось право на бесплатное образование: «В целях обеспечения за трудящимися действительного доступа к знанию Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика ставит своей задачей предоставить рабочим и беднейшим крестьянам полное, всестороннее и бесплатное образование» [4, ст. 582].

Важно, что в этот период право на образование устанавливалось как исключительное для рабочих и беднейших крестьян и предоставлялось государством бесплатно.

Во второй половине XIX в. право на образование преобразовывается из «домашнего дела» до признания его естественным правом человека.

В XX в. под влиянием таких международно-правовых актов, как Всеобщая декларация прав человека, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Конвенция о правах ребенка, на международном уровне сформировался определенный стандарт. По данному стандарту право на образование включало в себя: право каждого человека на образование как таковое, независимо от пола, расовой принадлежности, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии и тд., бесплатность, доступность и обязательность начального и общего образования, открытость и доступность среднего образования, общедоступность высшего образования, право получения образования как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях.

Признание права на образование как естественного права каждого в конституциях стран мира трактуется по-разному:

Так, например, вслед за международными нормами некоторые страны стали признавать право на образование за каждым, вне зависимости от принадлежности к гражданству страны. В ч. 1 ст. 34 Конституции Итальянской Республики 1947 г. закреплена «Школа доступности для всех». «Все имеют равное право на образование в соответствии со своими способностями, в порядке, предусмотренном законом», установлено в ч. 1 ст. 26 Конституции Японии 1947 г. [5, с 399]. Такие страны, как Германия и Испания, признают данное право только за гражданами своей страны.

В Конституции Российской Федерации 1993 г. право на образование признается, как за гражданами России, так и за любыми другими лицами, находящимися на ее территории на законных основаниях.

В некоторых странах право на образование вообще не закрепляется на государственном уровне. Например, в Конституции США право на образование непосредственно не упоминается. Указание на возможность включения его в правовой статус личности вытекает из текста IX поправки к Конституции США, где сказано: «Перечисление в Конституции определенных прав не должно толковаться как отрицание или умаление других прав».

Таким образом, закрепление права на образование в международном праве берет начало в середине XX века, и в настоящее время реализация права на образование, защита прав ребенка и недопущение дискриминации в области образовательных отношений достаточно широко урегулированы нормами международного права, что гарантирует воплощение данных позитивных положений в национальном законодательстве большинства стран. Помимо этого, в настоящее время многие государства предоставляют родителям возможность выбрать, как реализовать это право в отношении своих детей в соответствии с религиозными и философскими взглядами.

Современные реалии не дают стоять на месте и требуют постоянного движения вперед. Мы можем заметить, что законодательное закрепление права на образование претерпело немало изменений и модернизации, исключая дискриминацию и ущемление человека в реализации данного права.

Право на образование занимает центральное место среди культурных прав человека. Без права на образование не могут быть в полной мере реализованы конституционное право на пользование достижениями культуры, а также свобода культурного, научного и технического творчества.

Нам следует внимательней отнестись к праву на образование, поскольку именно от него зависит формирование качественных трудовых ресурсов и сильного гражданского общества. Не стоит забывать о его роли в нашей жизни, потому что образование – это действительно наше будущее!

Литература

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=120805>.
2. Конституция Франции 1791 г. // Права человека: учебник-хрестоматия / отв. ред. А. Х. Саидов. – Ташкент, 2000. – С. 154.
3. Декларация прав ребенка (принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
4. Шадрин, В. М. Зарубежный опыт конституционно-правового регулирования права на образование // Правопорядок: история, теория, практика. – 2014. – №1(2). – С. 51–56.
5. Конституция (Основной Закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918 г.) / СУ РСФСР. – 1918. – № 51. Ст. 582.
6. Ст. 26 Конституции Японии // Конституция зарубежных государств; Великобритания, Франция, Германия, Италия, Европейский Союз, Соединенные Штаты Америки, Япония, Индия: учебное пособие / В. В. Маклаков. – 5-е изд. перераб. и доп. – Москва, 2006. – С. 399.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ И ЭКОЛОГИИ

PROBLEMS OF LEGAL EDUCATION IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL PROTECTION AND ECOLOGY

М. Э. Кильб

¹ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: правовое образование, экологическое образование, охрана окружающей среды, экологическое воспитание, экологизация, уровни образования.

Key words: legal education, environmental education, environmental protection, environmental education, ecologization, education levels.

Аннотация. В статье рассматриваются существующие пробелы в реализации идеи непрерывного эколого-правового образования на всех уровнях образования, с учетом существующих нормативно-правовых документов на федеральном уровне, в том числе ФГОС.

Одна из самых значимых причин глобального экологического кризиса и нарушения баланса связей человека с окружающей средой является низкий уровень эколого-правовой культуры современного общества, которое признает приоритетным развитие технического оснащения человечества, а не его гармоничное существование с природой. В этом проявляется принцип современного антропоцентризма, который основан на понимании того факта, что дальнейшее развитие человечества может состояться только совместно с развитием природы, ее многообразия и богатства [1, с. 11]. В соответствии с этим актуальным является повышение правового образования в сфере охраны окружающей среды и экологии.

Под правовым образованием в сфере экологии подразумевается постоянный процесс обучения, воспитания и развития личности, сосредоточенный на установлении системы научных и практических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций; нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение окружающей среды посредством, прежде всего, изучения действующего законодательства. Целью экологического образования является формирование экологической культуры. А экологическое поведение человека, в свою очередь, формируется в процессе социализации (взросления, получения образования, трудовой деятельности). Главная цель экологического образования населения состоит в выработке экологического сознания – массового мышления с преобразованной этикой взаимоотношений человека с природой, с новой системой приоритетов и ценностей в отношении окружающей среды.

Специалистами предлагаются различные способы устранения глобального экологического кризиса: совершенствование природоохранного законодательства и применение мер юридической ответственности за его нарушение, внедрение грамотных решений научно-технического характера в производственной сфере, правовое

образование в сфере экологии населения [2, с. 278]. Самым важным способом, определяющим все остальные, является именно последнее.

Правовое образование в сфере защиты окружающей среды и экологии определяет перед собой задачу научить человека разбираться в природных и социальных процессах, от которых зависит благополучие общества и мира в целом. Экологического образования должно начинаться с обсуждения вопросов устойчивости биосферы, характеристики возрастания человеческого воздействия на природу; продолжаться ответами на вопросы «на какой период хватит основных природных ресурсов?» и «как снизить негативный эффект технического воздействия на биосферу?»; завершаться подробным рассмотрением разработанных в последние два-три десятилетия способов устойчивого развития, которые требуют специальной подготовки квалифицированных кадров и в то же время должны быть известны каждому гражданину [3, с. 61].

Система первоначального природоохранного образования уже действует на территории Российской Федерации и представлена как на федеральном, так и региональном уровнях. Согласно статье 71 Федерального Закона «Об охране окружающей среды», устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя, в том числе и среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний [4]. В 12 регионах Российской Федерации действуют законы об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры, а в 60 субъектах РФ приняты постановления администраций при правительстве субъектов РФ, касающиеся вопросов экологического образования [5, с. 117]. В Томской области действует закон от 29 декабря 2020 года № 172-ОЗ «Об экологическом образовании и формировании экологической культуры в Томской области» [6]. Однако процесс всеобщей эколого-правовой информированности ещё не завершён и не охватывает все уровни образования.

Для того чтобы процесс формирования эколого-правового поведения имел основу и некую базу, экологическое воспитание и образование должно начинаться с самого раннего детства. Ещё в семье и в дошкольный период ребенок должен извлечь некоторые начальные сведения об окружающем мире, природе, об ответственности за окружающую его среду. Эти знания должны быть развиты и закреплены в последующих уровнях образования. Экологизация образования – принцип, характеризующийся тем, что практически все преподаваемые дисциплины школьного курса должны содержать экологический материал [1, с. 11]. Получается, что для эффективного формирования экологического сознания необходимы два фактора: включение экологических предметов на всех уровнях образования и осуществление экологизации через большинство учебных дисциплин предусмотренного плана.

ФГОС дошкольного образования [7] никаких упоминаний об экологическом образовании или экологической культуре не содержит. В нем лишь предполагается формирование первичных представлений об особенностях природы Земли. ФГОС начального общего образования [8] среди требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования содержит освоение основ экологической грамотности. Реализация данного требования осуществляется в рамках изучения предмета «Окружающий мир». Содержательный раздел основной образовательной программы должен включать программу формирования экологической культуры. Возникает расхождение со смыслом экологического образования, понимаемого

как непрерывный процесс обучения. А если исходить из правовых основ, то экологическое образование как таковое должно начинаться только в школе, что, конечно же, не является эффективным.

Школа – эта та ступень, на которой происходит формирование экологического правосознания будущего гражданина, личности. Но первоначальные и базовые знания в соответствии с ФГОС основного общего образования [9] об окружающей среде и экологии, учащиеся получают в основном через такие предметы, как химия, физика, география, биология. В ФГОС среднего общего образования [10] прописаны требования к предметным результатам освоения интегрированного учебного предмета «Экология». Они предполагают знания основ природоохранного и природоресурсного законодательства России, в отличие от ФГОС основного общего образования.

При освоении курса с учащимися в школе можно применять следующие формы взаимодействия: разработка и реализация проектов экологического направления; развивающие познавательные игры с применением интерактивной доски; природозащитные акции и субботники; опыты, эксперименты; наблюдения и экскурсии; распространение опыта; создание научных и практических продуктов природных объектов; образовательная деятельность. Например, в средней школе создание журнала «Зеленые страницы» поможет ученикам обогащать свой словарный запас, узнавать некоторые факты и проблемы в окружающей среде. Можно создавать экологические викторины, конкурсы видеороликов на заданную тематику («как быстро убрать листву на пришкольном участке?»). В начальной школе актуальным будут фотовыставки, к примеру, на тематику животные и человек: в одном кадре должны быть люди и животные. Каждый класс может также в рамках конкурса создать небольшой спектакль. В некоторых школах действует система мотивации, когда команда класса, которая набирает больше баллов в мероприятиях в конце года или полугодия, получает определенные бонусы. Одним из таких бонусов может быть поездка в природный заказник, природоохранные объекты. А баллы можно также зарабатывать через специальные мероприятия экологической направленности: кто больше соберет макулатуры, батареек. Мощным залогом успеха будет являться личный пример родителей, педагогов. Здесь, возможно, стоит проводить совместные мастер классы (самостоятельная сборка фильтра для воды из подручных материалов, выращивание домашних растений, роспись сумок или футболок).

В учреждениях среднего профессионального и высшего образования экологическое просвещение осуществляется в соответствии с профилем подготовки по таким дисциплинам, как «География», «Безопасность жизнедеятельности», «Основы экологического права» «Экологическое право». В процессе обучения, как правило, учащимся разъясняются естественные законы развития природы с учетом ближайших и отдаленных последствий изменения природной среды под влиянием человеческой деятельности, показатели допустимого воздействия на окружающую среду, вопросы приоритетности экологической экспертизы в сфере землеустройства, права и обязанности гражданина Российской Федерации в области экологического права. Ярким примером экологизации образования на данных ступенях обучения является преподавание основ философии, где тоже предполагается знание глобальных проблем настоящего времени, среди которых проблема экологии стоит не на последнем месте. На данных уровнях экологическое образование должно получить развитие в двух базисных направлениях: как общеобразовательная установка стабильного развития, в соответствии с которой любой профессионал, вне зависимости от специфики конкретной профессии, специальности, обязан в полной мере обладать качествами:

-социальной ответственности, инициативности, моделирования развития ситуаций, способностью определять проблемы и искать пути решения в сочетании с активностью личной позиции;

-компетентностной сферы умений, знаний и навыков, соответствующей выбранному профилю специализации.

Результативность экологического образования достигается при тесном содействии преподавателей различных дисциплин таких, как экология, культурология, концепции современного естествознания, природопользование, философия, этика, история, обществознание. Объединение на междисциплинарных конференциях и проведение совместных семинаров-диспутов, дискуссий, включающих в себя экологическую тематику, позволяет систематизировать, углублять профессионально значимые знания, умения из экологии на данных уровнях образования.

Таким образом, в рамках дошкольного образования ФГОС не учитывает аспекты экологического образования и экологической культуры, несмотря на важность непрерывного формирования навыков и умений по данной дисциплине. Школьное образование нацелено на приобретение базовых представлений об окружающем мире и экологии. Хотя только в ФГОС среднего общего образования есть упоминания о правовой составляющей экологического образования. Важно включать данный пункт и в ФГОС основного общего образования. Среднее профессиональное образование уже требует формирования определенных экологических знаний, навыков, умений, которые затем необходимо будет совершенствовать в системе высшего образования, развивая экологическое мировоззрение личности. Что касается экологизации образования, то этот принцип относительно неплохо проявляется в среднем профессиональном и высшем образовании. В школьных предметах же вопросов экологии касается ограниченная часть дисциплин. Поэтому, учитывая данные аспекты, необходимо принять определенный закон или подзаконный нормативный акт, предусматривающий все составляющие эколого-правового образования, и на этой основе можно эффективно осуществлять экологическое воспитание и развивать экологическую культуру. При этом, возможно, следует разработать и государственную программу, затрагивающую исключительно эколого-правовое образование.

Литература

1. Моисеев, Н. Н. Экологическое образование и экологизация образования / Н. Н. Моисеев // Вестник экологического образования в России. – 2012. – № 66. – С. 10–13.
2. Саакян, С. А., Бадалян, М. А. Проблема реализации непрерывного экологического образования на этапе перехода от дошкольного к начальному общему образованию / С. А. Саакян, М. А. Бадалян // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, 2015. – С. 278–282.
3. Зачиняев Я. В., Дмитриева М. Н., Зачиняева А. В. Проблемы экологического образования в системе среднего и высшего профессионального образования / Я. В. Зачиняев, М. Н. Дмитриева, А. В. Зачиняева // Педагогический поиск: инновационный опыт, качество профессионального роста педагога : материалы моноконференции по итогам повышения квалификации педагогов «Технологии исследовательской деятельности в образовании» в рамках XXI Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе». – Санкт-Петербург, 2018. – С. 57–64.
4. Об охране окружающей среды : Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ : с изм. и доп. от 26 марта 2022 г. : принят Государственной Думой 20 декабря 2001 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря

- 2001 года // КонсультантПлюс – надежная правовая поддержка : официальный сайт компании «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ Дата обращения: 16.04.2022.
5. Костенко Т. В., Кудлай А. А., Турский И. И. Региональные аспекты экологического образования и воспитания в среднем профессиональном образовании (на примере Республики Крым) / Т. В. Костенко, А. А. Кудлай, И. И. Турский // Образование. Наука. Карьера : сборник научных статей Международной научно-методической конференции. Курск, 2018 / отв. ред. А. А. Горохов. – Курск. – С. 115–120.
6. Об экологическом образовании и формировании экологической культуры в Томской области: Закон Томской области от 29 декабря 2020 года № 172-ОЗ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/467966558> Дата обращения: 16.04.2022.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> Дата обращения: 16.04.2022.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> Дата обращения: 16.04.2022.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> Дата обращения: 16.04.2022.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> Дата обращения: 16.04.2022.
11. Репина М. Л., Фомина Е. Ю., Харченко Т. А. Экологическое образование дошкольников в рамках Центра экологического образования / М. Л. Репина, Е. Ю. Фомина, Т. А. Харченко // Экология и управление природопользованием : сборник научных трудов первой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Томск, 2017. – С. 168–169.
12. Разгельдеев, Р. М., Юсупов, Р. Введение в эколого-правовое образование и экологическое воспитание в общей системе образования Российской Федерации / Р. М. Разгельдеев, Р. Юсупов // Правовые институты и методы охраны окружающей среды в России, странах СНГ и европейского союза: состояние и эффективность : материалы III Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов. – Саратов, 2017. – С. 218–221.
13. Степанов, С. А. Десятилетие ООН образования для устойчивого развития завершается, а задачи экологического образования в России усложняются / С. А. Степанов // Вестник экологического образования в России. – 2014. – № 74. – С. 1–3.
14. Нелюбина, Н. В. Реализация экологического образования в рамках системы дополнительного образования / Н. В. Нелюбина // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2016. – С. 6–8.
15. Петрова Т. И., Петров С. С. Экологическое образование – важное звено в системе образования / Т. И. Петрова, С. С. Петров // Наука, образование, общество : тенденции и перспективы : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Люберцы, 2017. – С. 63–64.

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

LEGAL EDUCATION OF PARENTS AS PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL RELATIONS

И. М. Коптяева, В. А. Рылова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: правовое просвещение, правовое просвещение родителей, правовой статус родителей, образовательные отношения, формы правового просвещения, правовая грамотность.

Key words: legal education, legal education of parents, legal status of parents, educational relations, forms of legal education, legal literacy.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы правового просвещения родителей, их правового статуса. Это является актуальным в настоящее время, так как правовая грамотность родителей напрямую влияет на формирование отношения детей к праву, к государству, их правомерное поведение.

Родители являются участниками образовательных отношений наравне с обучающимися, педагогическими работниками и образовательными организациями. В системе образовательного права особую роль занимает правовой статус родителей. Правовой статус родителей в системе образования – это специально-правовой статус, который включает в себя права, обязанности, ответственность и гарантии реализации прав.

Права и обязанности родителей установлены Конституцией Российской Федерации, Семейным кодексом Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44) и иными федеральными нормативно-правовыми актами и договорами об образовании. Ответственность родителей подразделяется на семейно-правовую, гражданско-правовую, административную, уголовную и закреплена в соответствующих кодексах.

На практике можно наблюдать, что родители зачастую не знают о содержании своего правового статуса либо «путают» права и обязанности участников образовательных отношений и забывают, что ответственность за ненадлежащее исполнение своих обязанностей несут не только педагоги, но и они сами. Чтобы осведомить родителей в данном вопросе, необходимо правовое просвещение.

Существуют различные определения данного понятия. В целом, правовое просвещение можно обозначить как планируемый организованный, систематический процесс воздействия на сознание людей различными средствами, формами, методами с целью формирования глубоких и устойчивых знаний и привычек правомерного поведения.

Необходимость правового просвещения родителей обусловлена тем, что оно напрямую связано с правовой грамотностью их детей. Семья является социальным институтом, который играет особую роль в жизни человека с момента его рождения.

Именно отношение к праву в семье, уровень правовой культуры родителей даёт ребёнку возможность осознать важность права в его жизни и помогает развить в нём законопослушание. Так и наоборот, не сформированная правовая культура в семье может стать основной причиной правонарушений ребёнка, поэтому профилактику социальных отклонений важно проводить как с несовершеннолетним, так и с его родителями. Кроме того, правовое просвещение связано с политическим и нравственным воспитанием. Если у родителей отсутствует уважение к государству, к закону, к другим людям, то невозможно сформировать это уважение у их ребёнка.

Особое внимание стоит уделять правовому просвещению родителей детей переходного возраста, так как в данный период многие родители ослабляют контроль над жизнью детей либо дают им полную свободу действий, меньше взаимодействуют с образовательными организациями. Родители не осознают, что они всё ещё несут ответственность за своих детей.

Но не только родители могут оказывать просветительское влияние на своих детей. Подрастающее поколение в наше время иногда не меньше влияет на своих родителей. Зачастую это обусловлено низким уровнем правовой грамотности родителей.

В Советской России был накоплен опыт создания системы повышения правовой культуры родителей. Данная система способствовала всестороннему воспитанию детей и содержала в себе:

- ликвидацию неграмотности взрослых;
- родительские школы для молодых матерей и отцов;
- пропаганду элементарных психолого-педагогических знаний;
- родительские лектории;
- индивидуальные беседы с родителями по профилактике асоциального поведения детей и другие;
- регулярное издание литературы;
- распространение периодической печати;
- поощрение деятельности общественности по оказанию помощи родителям в семейном воспитании.

В настоящее время работа в области правового просвещения родителей значительно сократилась и осуществляется в основном постфактум, то есть после уже случившихся негативных событий. Это могут быть резонансные происшествия или чрезвычайные ситуации, о которых осведомлена общественность. Получается, что правовая просветительская работа начинает осуществляться в тот момент, когда родители и дети уже имеют определённые взгляды и отношение к праву, которые возникли в результате их низкого уровня правовой грамотности.

По мнению Т. С. Лебедевой, актуальными направлениями правового просвещения родителей являются:

- права и защита прав ребенка;
- обязанности в отношении детей;
- наказания за нарушение прав ребенка;
- ответственность за поведение детей;
- возрастные особенности, проблемы взросления и их криминологические аспекты;
- состояние и особенности детской преступности, виды правонарушений несовершеннолетних и меры их предупреждения;

- безопасность и актуальная криминогенная ситуация в городе, микрорайоне, действия в данных ситуациях, статистика правонарушений и несчастных случаев;
- примеры сложных и конфликтных жизненных ситуаций и их правовая сторона;
- полномочия субъектов, отвечающих за охрану и защиту прав детей и т.п.

Знакомясь с работами современных исследователей правовой сферы, мы выявили наиболее действенные формы правового просвещения родителей:

1. В первую очередь отмечаются интерактивные формы. Они являются наиболее эффективными и интересными, так как состоят из практических заданий, способствующих активному вовлечению родителей в образовательный процесс. К таким формам относятся: дискуссия, тренинги, решение ситуативных задач, индивидуальные и групповые консультации, выполнение творческих заданий, ролевые игры, просмотр и обсуждение фрагментов фильмов семейно-правовой тематики, викторины, конкурсы, заседания круглых столов и так далее.

2. Наглядные формы просвещения, в свою очередь, полезны для оперативного информирования. Они визуализируют необходимую информацию и воздействуют на родителей наглядно-вербально. Это могут быть буклеты, брошюры, справочные материалы.

3. Не менее важную роль в правовом просвещении играют материалы средств массовой информации (журналы, радио, телевидение, интернет), которые охватывают огромную аудиторию, различные возрастные группы. Они способствуют получению информации по правовым вопросам, формированию взглядов на право. Источниками могут быть научно-популярные программы, программы «имитационные», многочисленные сериалы. Полезна также подготовка, чтение и обсуждение правовых печатных изданий и специальных правовых колонок или отдельных материалов в газетах и журналах, обсуждение юридических телепередач, программ на радио, популярных сайтов интернета, приравненных к СМИ.

4. Кроме того, формой правового просвещения являются электронные ресурсы Интернета, которыми ежедневно пользуется большая часть общества. Данные ресурсы могут сочетать в себе и другие формы просвещения. Например, в сети Интернет можно найти материалы СМИ, визуализирующие электронные буклеты и даже квесты по правовой тематике. Существуют и многочисленные правовые порталы, сайты юридической направленности, где размещены тексты монографий, представлены памятники правовой культуры, справочные правовые издания, даются электронные рекомендации для клиентов и специалистов, предоставляется информационное сопровождение юридических действий.

Результатом правового просвещения родителей должна стать не только теоретическая основа, но и практическое умение защищать интересы детей с помощью законодательства, способность предвидеть возможность возникновения конфликтной ситуации и пути ее решения. То есть итогом просветительской работы станет правовая грамотность. Правовая грамотность – это знание и понимание правовых понятий и последствий неправомерного поведения, а также навыки правомерного поведения и мотивация к нему, необходимые для выбора рациональных моделей поведения в разнообразных ситуациях, что должно способствовать улучшению благополучия личности и общества.

Таким образом, правовое просвещение родителей является актуальным вопросом в настоящее время, которым интересуются различные исследователи. Родители обладают низким уровнем правовой культуры, что разрушительно влияет на будущее как их самих, так и их детей. Именно поэтому государству необходимо привлекать педагогических и социальных работников к правовому просвещению родителей и осуществлять его комплексно при использовании различных форм. При этом важно осведомить их о содержании их правового статуса и правового статуса их детей, особенно в сфере образования. Мы должны предупреждать формирование у детей противоправного поведения, а не исправлять последствия.

Литература

1. Алиева, Г. Ш. Правовое просвещение как способ формирования правовой культуры в современном обществе / Г. Ш. Алиева, Д. А. Карев // Синергия Наук. – 2019. – № 33. – С. 699–704.
2. Артеменко, Б. А. О роли родителей и педагогов в воспитании и образовании детей: правовой аспект / Б. А. Артеменко // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования : материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 19 апреля 2019 года / под общ. ред. В. В. Толмачевой. – Сургут : Редакционно-издательский отдел Сургутского государственного педагогического университета, 2019. – С. 154–158.
3. Глухов, А. Е. Правовой статус родителей в системе образования / А. Е. Глухов // Научно-методический журнал Поиск. – 2019. – № 1(65). – С. 4–7.
4. Лебедева, Т. С. Правовое просвещение родителей / Т. С. Лебедева // Дети Ярославии. – 2018. – № 3. – С. 11–12.
5. Митрофанова, А. А. Правовое просвещение как основа правовой культуры общества: некоторые актуальные вопросы / А. А. Митрофанова, Д. В. Кузаков // Глаголь правосудия. – 2018. – № 3(17). – С. 67–70.
6. Неустроев К. А. Правовое образование / К.А. Неустроев // International scientific review. – 2016. – С. 73–74.
7. Петрова, И. М. Правовое просвещение родителей как направление профессиональной деятельности социального педагога / И. М. Петрова, Е. А. Никитская // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 3–5. – С. 718–720.
8. Половникова, А. В. Правовая грамотность и правовое просвещение в условиях современного общества / А. В. Половникова // Культурные права и свободы человека и гражданина: вопросы теории и практики : сборник научных статей, посвященный 10-летию кафедры международного права и прав человека Юридического института. – Москва : Издательство "Права человека", 2016. – С. 136–142.
9. Рублевская, Л. В. Правовой статус родителей в сфере образования / Л. В. Рублевская // Актуальные проблемы права, экономики и управления : Сборник материалов студенческой конференции, Москва, 24 мая 2020 года. – Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 423–428.
10. Хайирова, А. Р. Родители как участники образовательных отношений / А. Р. Хайирова, С. А. Куприянова // Студенческая наука Подмоскovie: материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 08–09 апреля 2016 года. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 706–708.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА УЧАСТИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В НЕСАНКЦИОНИРОВАННЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ

RESPONSIBILITY FOR THE PARTICIPATION OF MINORS IN UNAUTHORIZED ACTIVITIES

А. А. Ларионова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. юр. наук, доцент В. А. Коллантай

Ключевые слова: несовершеннолетний, административная ответственность, несанкционированный митинг, правовое просвещение, профилактика правонарушений, вовлечение несовершеннолетних, митинг, шествие, пикетирование.

Key words: minor, administrative responsibility, unsanctioned rally, legal education, crime prevention, involvement of minors, rally, procession, picketing.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы участия несовершеннолетних в несанкционированных мероприятиях. Была изучена статистика участвующих и задержанных несовершеннолетних в РФ. Проведен критический анализ причин и последствий участия детей в протестных акциях. Высказаны предложения по предупреждению данных правонарушений и проведению профилактических мероприятий непосредственно в образовательных организациях.

В настоящее время Российское общество все чаще стало сталкиваться с проблемой участия несовершеннолетних в несанкционированных мероприятиях. Дети, не понимая ответственности за свои действия, решают принять участие в подобных акциях, движимые различными мотивами.

Причинами этого являются:

- Проведение различных протестных мероприятий;
- Рост протестной активности молодежи;
- Возрастающая политическая активность молодежи.

На последнюю причину как основную указывает отечественный ученый Б. В. Сердюков [9].

Возникает вопрос – всегда ли несовершеннолетние понимают и осознают, ради какой цели они идут на несанкционированный митинг и смогут ли они добиться желаемого? Попытаемся понять, какие неблагоприятные последствия могут ожидать ребенка в будущем.

Для начала обратимся к российскому законодательству. В нем отсутствует отдельная норма, регулирующая возрастное ограничение для участия в митингах, собраниях и иных подобных мероприятиях. Поэтому стоит отталкиваться от основного закона страны – Конституции РФ. В статье 31 указано, что граждане Российской Федерации вправе собираться мирно, без оружия, проводить собрания, митинги, шествия и пикетирования [1]. В этой статье также нет разъяснений относительно возраста участников таких мероприятий. В связи с чем необходимо сделать вывод о возможности участия граждан любого возраста. Более того, согласно Федерального закона от 19

июня 2004 года № 54-ФЗ «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» несовершеннолетние лица имеют право быть организаторами публичных мероприятий. Организатором демонстраций, шествий и пикетов – с 18 лет, а организатором митингов и собраний – с 16 лет.

Изучив законодательство, мы приходим к выводу, что несовершеннолетние могут свободно пользоваться таким политическим правом, как собрание, митинг, пикет и др., с целью выражения своей гражданской позиции. Аналогичного мнения придерживаются и Д. А. Хайруллин и Р. А. Иксанов [10], которые утверждают, что участие молодежи в таких акциях допустимо, но в то же время несовершеннолетний обязан соблюдать законодательство. Это означает то, что допускается участие несовершеннолетних только в санкционированных органами государственной власти или местного самоуправления, законных мероприятиях согласно пункту 1 статьи 4 Федерального закона от 19 июня 2004 года № 54-ФЗ «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» [3].

По сведениям МВД России, в 2019 году в целом по стране было задержано 180 несовершеннолетних участников несанкционированных мероприятий, в 2020 году эта цифра составила 70 человек [4]. За 2021 год Следственный Комитет России предоставил данные об участии в несанкционированных акциях более 1400 человек. По данным детского омбудсмена, во время волны противоправных акций в 2021 году было задержано около 300 несовершеннолетних по всей России.

Анализируя указанные данные, можно отметить, что в 2020 году наблюдалась тенденция к снижению уровня участия несовершеннолетних в протестных акциях. В первую очередь, это связано с действием строгих норм ограничения с целью недопущения распространения коронавирусной инфекции.

Но несмотря на статистику 2020 года, можно с уверенностью сказать, что наблюдается тенденция к росту количества несовершеннолетних, принимающих участие в незаконных протестных акциях. Но каковы причины их участия? По нашему мнению, это явление можно объяснить несколькими причинами:

Первой причиной может являться то, что несовершеннолетние не являются полноценно зрелыми (физически и психологически), а именно полностью дееспособными. Они часто не осознают свои поступки до конца, в связи с чем их легко подтолкнуть на совершение антиобщественных действий. Несовершеннолетние любую ставшую им известной информацию могут принять за правду, не разобравшись в сути вопроса. В этом случае играет значительную роль отсутствие у них большого жизненного опыта, а также ошибочное знание того, каким источникам информации можно доверять, а каким нет.

Второй причиной является вовлечение несовершеннолетних в участие в несанкционированных мероприятиях. После прошедшей в 2018 году волны митингов законодатель внес изменения в статью 20.2 КоАП России, касающуюся вовлечения детей другими лицами для участия в протестах. Существует такая практика, когда взрослые люди целенаправленно провоцируют детей выходить на митинги, но не в каких-то полезных целях, а именно для создания большой толпы. Несовершеннолетние, в особенности подростки, обладают такой чертой характера как внушаемость, в связи с чем ими достаточно легко манипулировать.

Также стоит установить, к каким негативным последствиям приведет участие несовершеннолетних в акциях протеста.

Во-первых, если несовершеннолетний достиг 16 лет, он подлежит административной ответственности. Соответственно его могут задержать сотрудники правоохранительных органов и привлечь к ответственности по статье 20.2 КоАП России. Возможно, это будет единичный случай совершения правонарушения человеком, но при этом информация о нем будет зафиксирована. Если молодой человек решится в будущем работать по той профессии, в которой не допускается привлечение по административной ответственности, не говоря уже о судимости, то она станет для него недоступной.

Во-вторых, так как это касается несовершеннолетних, то не стоит забывать об их психическом здоровье. В основном, участвуют в незаконных акциях подростки. Их психика еще не закончила свое формирование, они считаются психологически незрелыми, поэтому травмировать психику в таком возрасте довольно легко. Поскольку они считаются незрелыми практически во всех аспектах, то политически зрелыми их также, на наш взгляд, назвать нельзя.

В-третьих, не стоит забывать о том, что нахождение в большой толпе, в огромном скоплении людей является опасным не только для детей, но и для взрослых. Выбраться из нее достаточно сложно, что в конечном счете может привести к травмам и в крайнем случае – трагичным последствиям.

В связи с ростом обсуждаемой проблемы необходимо принять активные меры по профилактике и предупреждению участия несовершеннолетних в протестных незаконных акциях.

По нашему мнению, самым эффективным методом будет именно педагогическое влияние на детей, которое осуществляется в образовательном процессе.

Такое правовое просвещение может реализоваться:

1. Непосредственно на школьных уроках обществознания, права, где будет уделяться больше времени вопросам, касающимся правил участия в различных массовых мероприятиях.

2. Проведение классных часов, посвященных теме несанкционированных мероприятий, педагогами. Не лишним будет приглашение органов правопорядка. Особенно стоит уделить этому внимание во время обострения проведения протестов.

3. Создание различных тематических секций, курсов, кружков по праву.

С нашей точки зрения, еще одной причиной, почему несовершеннолетний выходит на митинг, является то, что он не вовлечен во внеурочную деятельность. Иными словами, у него слишком много свободного времени, которое он проводит без пользы для себя. Каждый ребенок должен быть занят в какой-нибудь деятельности, помимо школы. Здесь роль ложиться на дополнительное образование, ведь дополнительное образование – это также один из важных элементов всестороннего развития личности ребенка.

В заключение стоит еще раз отметить то, что проблема участия несовершеннолетних в несанкционированных мероприятиях действительно актуальна и требует оперативных решений.

Политическая культура несовершеннолетних должна развиваться. Однако необходимо применять профилактические меры, не допускать организацию незаконных массовых мероприятий. Ведь каждый несовершеннолетний – это гражданин, который имеет право на свободу слова и мнения. Нужно предоставлять все возможности для осуществления детьми такого права.

При взаимодействии властей и образовательных организаций реально обеспечить снижение количества несовершеннолетних, участвующих в незаконных протестах, и повысить уровень правовых знаний детей.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). – Ст. 31.
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 № 195-ФЗ (ред. от 26.03.2022) // Собрание законодательства РФ. - 2001. - № 195. – Ст. 20.2.
3. Федеральный закон от 19 июня 2004 N 54-ФЗ (последняя редакция) "О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях" // Собрание законодательства РФ. – 2004. – № 54. – Ст. 5.
4. Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка. Москва, 2020. – С. 182.
5. Заброда, Д. Г. Характеристика оснований административной ответственности за вовлечение несовершеннолетнего в участие в несанкционированном собрании, митинге, демонстрации, шествии и пикетировании / Д. Г. Заброда // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. – 2021. – Т. 7. – № 3-2. – С. 177–186.
6. Рахимкулова, А. Р. Митинги, демонстрации, пикетирования как механизм осуществления гражданами общественных инициатив / А. Р. Рахимкулова // Современные проблемы экономики, управления и права : сборник научных статей. – Пенза : Общество с ограниченной ответственностью "Глобус", 2019. – С. 114–115.
7. Саленко, А. В. Свобода мирных собраний и дети: законодательство и опыт России и Германии / А. В. Саленко // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 81–83.
8. Саленко, А. В. Свобода мирных собраний: "детские митинги" и "взрослые санкции" / А. В. Саленко // Журнал российского права. – 2019. – № 8. – С. 52–54.
9. Сердюков Б. В. Роль учебных заведений в формировании гражданской солидарности у подростков группы повышенного социального риска / Б. В. Сердюков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2020. – № 4 (60). – С. 105–107.
10. Хайруллин, Д. А. Особенности административной ответственности несовершеннолетних лиц за участие в несанкционированных мероприятиях / Д. А. Хайруллин, Р. А. Иксанов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 2–3 (53). – С. 132.
11. Ярыгин, И. И. Об административной ответственности за участие в несанкционированных собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях или пикетировании: проблемы и перспективы / И. И. Ярыгин, А. П. Беликов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 3 (66). – С. 44.

ПРИЁМ НА РАБОТУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

EMPLOYMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS

С. А. Личманова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: педагогический работник, труд педагогических работников, регулирование труда педагогических работников, трудовое законодательство, образовательное учреждение, трудовой договор.

Key words: pedagogical worker, work of pedagogical workers, regulation of work of pedagogical employees, labor legislation, educational institution, employment contract.

Аннотация. В современном мире все страны осознали роль образования как базового компонента в развитии государства. Более того, сама образовательная отрасль становится одной из ведущих производительных отраслей в экономике развитых государств. Поэтому актуальность данной темы обусловлена тем, что перед государством стоит важная задача достичь образования нового уровня. А это невозможно осуществить без предъявления серьёзных требований к профессиональным и личностным качествам педагогического работника. В связи с этим при приеме на работу педагогического работника существуют свои особенности, которые мы и рассмотрели в нашей работе.

Согласно гл. 1, ст. 2 закона «Об образовании» педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и организации образовательной деятельности. [1] И из-за особой значимости специфики труда педагогического работника при приеме на работу к ним предъявляется ряд требований, исходя из которых к педагогической деятельности допускаются лица, имеющие образовательный ценз, который определяется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации в сфере образования. Под образовательным цензом понимается достижение гражданином образования определенного уровня, подтвержденное документом государственного образца о соответствующем уровне образования и (или) квалификации.

Также существуют и ограничения на занятие педагогической деятельностью. Так к педагогической деятельности не допускаются лица, лишённые права заниматься ей в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда; имевшие судимость, подвергавшиеся уголовному преследованию за преступления против жизни и здоровья, свободы, чести и достоинства личности, половой неприкосновенности и половой свободы личности, против семьи и несовершеннолетних, здоровья населения и общественной нравственности, основ конституционного строя и безопасности государства, а также против общественной безопасности. Также не допускаются лица, признанные недееспособными в установленном федеральным законом порядке, или существует запрет на занятие педагогической деятельностью по медицинским показателям. В качестве общих медицинских психиатрических противопоказаний являются хронические и затяжные психические расстройства с тяжёлыми стойкими или часто обостряющимися

болезненными проявлениями, в частности эпилепсией. К числу заболеваний, препятствующих занятию педагогической деятельностью, относятся острые и хронические заразные заболевания, в том числе открытая форма туберкулеза и сифилис в заразном периоде. [2]

В зависимости от срока действия закон делит трудовые договоры на два вида: трудовые договоры с неопределенным сроком и срочные трудовые договоры. Срочные трудовые договоры могут заключаться в том случае, если это связано с невозможностью заключения трудового договора на неопределенный срок с учетом специфики работы, условий ее выполнения, а также по соглашению сторон трудового договора.

Также трудовой договор между образовательным учреждением высшего профессионального образования и преподавателем может заключаться и по результатам конкурса документов, определяющих квалификационные требования без проведения процедуры обычного конкурсного отбора, например, во вновь открываемых вузах до начала работы ученого совета. [7, с. 165] Что касается замещения должностей научно-педагогических работников в высших учебных заведениях, то кроме должностей декана факультета и заведующего кафедрой, они производятся в результате конкурсного отбора.

Во время исследовательской деятельности был установлен порядок приема и оформления на работу педагогического работника. Он включает в себя следующие этапы: собеседование; приём и проверка документов; подготовка, согласование и подписание письменного трудового договора; издание приказа о приеме на работу; ознакомление работника лично под подпись с данным приказом; ознакомление работника с должностными инструкциями и локальными актами организации; фактическое допущение к исполнению трудовых функций; оформление трудовой книжки; оформление личного дела и внесение записи в книгу учета личного состава.

Подводя итог, можно сказать, согласно Закону РФ, педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Кроме того, для выполнения обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и организации образовательной деятельности он должен иметь образовательный ценз. Важным требованием для принятия на работу педагогического работника является отсутствие судимости и отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью по состоянию здоровья.

Литература

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). // Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012 – N 53 (ч. 1) – Ст. 2.
2. Постановление Правительства РФ от 28.04.1993 N 377 (ред. от 23.09.2002) "О реализации Закона Российской Федерации "О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании" (вместе с "Перечнем медицинских психиатрических противопоказаний для осуществления отдельных видов профессиональной деятельности и деятельности, связанной с источником повышенной опасности") // Совет Министров - Правительство Российской Федерации. – 28.04.1993 – N 377.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 01.04.2019) // Собрание законодательства РФ. – 07.01.2002. – N 1 (ч. 1). – Ст. 3.
4. Асеева, А. А. Проблемы правового регулирования труда педагогических работников высшего учебного заведения / А. А. Асеева // Право и Образование. Издательство: Частное учреждение "Издательство АЭО". – 2003. – № 2. – С. 24–32.
5. Будаев, С. Н. Особенности приема на работу педагогических работников высших учебных заведений: правовой аспект / С. Н. Будаев // Право и Образование. Издательство: Частное учреждение «Издательство АЭО». – 2006. – № 5. – С. 186–197.

6. Грищенко, О. В. Современные особенности формирования трудовых отношений в образовательном учреждении / О. В. Грищенко // Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки. Издательство: Уфимский государственный университет экономики и сервиса. – 2015. – С. 18–30.
7. Иглин, В. В. Порядок заключения трудовых договоров работников образовательных учреждений / В. В. Иглин // Право и Образование. Издательство: Частное учреждение «Издательство АЭО». – 2001. – № 4. – С. 163–168.
8. Калимуллина, С. А. Особенности приема на работу педагогических работников дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций / С.А. Калимуллина // LEGAL BULLETIN. – 2019. – № 1. – С. 40–46.
9. Краснаярова, Е. В. Трудовые договоры на замещение должностей научно-педагогических работников в образовательной организации высшего образования / Е. В. Краснаярова // Вестник Иркутского государственного технического университета. Издательство: Иркутский национальный исследовательский технический университет. – 2015. – № 4. – С. 295–301.
10. Мишалин, А. Б. Правовое регулирование труда и отдыха педагогических работников / А. Б. Мишалин // Вестник экономики, права и социологии. – 2018. – № 3. – С. 100–103.
11. Фёклин, С. А. Прием и оформление на работу педагогических работников / С. А. Фёклин // Муниципальное образование: инновации и эксперимент – 2019. – № 6. – С. 3–7.
12. Шайхутдинова, Н. П. Некоторые спорные вопросы регулирования труда педагогических работников / Н. П. Шайхутдинова // Вестник удмуртского университета. Экономика и право. – 2014. – С. 239–242.
13. Шайденко, Н. А. Трудовой договор с педагогическими работниками. Специфика заключения и особенности расторжения / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев, С. Н. Кипурова, А. В. Сергеева, В. В. Кирилова, О. В. Ефимова : учебное пособие. Издательство: Тульский государственный университет. – 2017. – С. 25–31.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ИДЕАЛИЗМА И НИГИЛИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

OVERCOMING IDEALISM AND NIHILISM THROUGH THE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF STUDENTS

Т. А. Петроченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
старший преподаватель Ч. В. Чойбсонова

Ключевые слова: правовое образование, правовая культура, правосознание, идеализм, нигилизм, подрастающее поколение, образовательные стандарты.

Key words: legal education, legal culture, legal awareness, idealism, nihilism, growing generation, educational standards.

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания правовой культуры школьников, формы деформации правосознания и меры, которые принимаются государством.

В настоящее время огромную значимость имеет проблема правового образования подрастающего поколения. Государству необходима современная, нравственная и образованная молодежь, готовая быстро принимать важные решения и нести ответственность за свои деяния [1]. Правовое образование, в свою очередь, ставит перед собой цель сформировать фундаментальные теоретические основы правовой культуры и, как следствие, правового сознания, привести в систему необходимые знания о праве, развить правовое мышление и сформировать правовое мировоззрение граждан.

Правовая культура общества – это одна из сфер общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность определенных достижений в развитии государства и права, в совершенствовании правовой и государственно-правовой организации существования общества. В то же время выделяется понятие «правовая культура личности», которое определяется И. Г. Смолиной как глубокое знание и понимание основ права, а также ответственное исполнение его предписаний как осознанной необходимости и внутренней потребности. Это единство правовых знаний, правовых чувств и правового поведения [2].

Рассматривая структуру правовой культуры, В. И. Каминской и А. Р. Ратиновым выделяются следующие наиболее крупные элементы:

- право как система норм, выражающих возведенную в закон государственную волю;
- правоотношения как система общественных отношений, участники которых обладают взаимными правами и обязанностями;
- правосознание как система духовного отражения всей правовой действительности;
- правовые учреждения, институты как система государственных органов и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, реализацию права;

- правовое поведение (деятельность) – как правомерное, так и противоправное [3].

Из вышеперечисленных элементов правовой именно уровень правосознания представляет собой основу формирования правовой культуры личности и общества в целом. Правосознание – это совокупность идей, взглядов, представлений о том, каким должно быть право с точки зрения его справедливости, а также целесообразности, эффективности в утверждении ценностей, признанных в обществе, и складывающихся на их основе оценок, и чувств. Развитие правосознания человека включает в себя создание необходимых условий, при которых у личности будет формироваться разумное отношение к праву и его возможностям, уверенность в защищенности своих гражданских прав.

В настоящее время российское общество отличается большим количеством противоречий, к которым можно отнести одновременное существование правового идеализма и нигилизма как в общественном, так и в индивидуальном сознании личности. Данные явления, в свою очередь, являются деформацией правосознания. Деформация правосознания подразумевает наличие изначального резерва правовых установок, взглядов, знаний, преобразившихся по тем или иным причинам в неправовые конструкции [4].

Правовой нигилизм – одна из наиболее встречающихся и негативных форм деформации правового сознания, заключающаяся в отрицании права как социального института и системы правил поведения как элемента успешного регулирования взаимоотношений между людьми. Это явление крайне опасно и деструктивно, оно содействует снижению законности, увеличению нарушений правопорядка, возникновению хаоса и торможению развития общества в целом.

Правовой нигилизм и правовой идеализм – это две категории, которые не могут существовать отдельно друг от друга, несмотря на их противоположную направленность. Явление правового идеализма так же опасно, как и правовой нигилизм, несмотря на то, что оно встречается реже.

Под правовым идеализмом следует понимать форму деформации правового сознания и, как следствие, – правовой культуры. Данный вид деформации заключается в возведении в «абсолют» права, правовых институтов и их значения в регулировании общественных отношений. Правовой идеализм – наивное отношение к праву как к идеальной, всесильной системе, способной решить все социальные проблемы.

Стоит учитывать, что правовой идеализм часто является предшественником правового нигилизма. Так как излишне завышенные, безосновательные ожидания от права как высшей социальной ценности обычно не оправдываются и приводят к его полному или частичному отрицанию. Существование этих феноменов обусловлено низким уровнем правовой культуры населения, недостатком правового воспитания и обучения [5].

Низкий уровень правовой культуры влечет за собой со стороны государства более детальный подход к правовому образованию как к средству обеспечения правопорядка в обществе. По той причине, что формирование правового, демократического государства может происходить только в условиях повышения правовой культуры общества и установления верного отношения к праву, достижение таких результатов возможно исключительно в случае возникновения и развития эффективных механизмов обучения и воспитания. Цель этих механизмов заключается в донесении до каждого индивида правовых установок, ценностей, которые в последующем преобразуются в их личные убеждения и ориентиры.

В настоящее время перед образовательными учреждениями стоит несколько задач, приоритетной из которых становится создание системы таких условий развития

обучающегося, которые в будущем обеспечат его готовность жить и успешно действовать в современном мире. Выпускник должен обладать не только определенным объемом знаний, развитым формальным интеллектом (формируемым, например, средствами математики), но и иными способностями: критическим мышлением, умением действовать в реальных социальных условиях и строить собственную жизненную траекторию; также выпускник должен иметь опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

В таком случае правовое образование становится неотъемлемой частью образовательного процесса, и под ним стоит понимать не только усвоение определенной суммы знаний, но и социализацию ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса, освоение современной системы социальных ценностей, развитие качеств и навыков, позволяющих личности эти ценности реализовывать, отстаивать и защищать [6].

На сегодняшний день государством принимаются меры по созданию эффективных механизмов правового обучения и воспитания. Так, Федеральные Государственные Образовательные Стандарты общего образования, представляющие собой совокупность обязательных требований к образованию различных уровней, в том числе содержат в себе нормы, направленные на развитие правовой культуры и правосознания.

1. ФГОС начального общего образования направлен на духовно- нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества, воспитание патриотизма.

Также в соответствии со Стандартом при получении начального общего образования осуществляется становление основ мировоззрения обучающихся.

Стандарт ориентирован на выпуск обучающегося, который готов самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [7].

2. ФГОС основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программы основного общего образования, среди которых выделяются: формирование ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме; воспитание российской гражданской идентичности.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, к которым относится: осознание и принятие ценности гражданского общества, социальная активность, уважение к закону и правопорядку, осознание своих обязанностей перед семьей, обществом, Отечеством [8].

3. ФГОС среднего общего образования ставит перед собой цель: сформировать гражданскую позицию выпускника как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, его правосознание, гражданскую идентичность в поликультурном социуме [9].

Из этого следует, что Федеральные Государственные Образовательные Стандарты являются основой для развития правовой культуры подрастающего поколения. На всех уровнях общего образования посредством разнообразных предметов происходит формирование у обучающихся гражданской идентичности, патриотизма. Каждый из рассматриваемых Стандартов ориентирован на становление мировоззрения личности, что немаловажно при формировании правосознания, а в дальнейшем и правовой культуры.

Таким образом, заканчивая начальную школу, выпускник благодаря духовно-нравственному развитию уже имеет определенную базу для последующего развития

правовой культуры. На основном общем уровне образования происходит формирование гражданских и личностных установок, начинает развиваться отношение к праву как регулятору общественных отношений. И уже на среднем общем уровне у обучающихся должна сформироваться гражданская позиция, правосознание и определенная правовая культура.

ФГОС – это теоретическая база развития правового образования, однако крайне важно понимать роль реализации данных требований на практике. Помимо Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, существует большое количество других мероприятий, направленных на правовое образование детей, на различных уровнях государственной власти.

В рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» реализуется деятельность дополнительного образования в социально-гуманитарном направлении. В ходе реализации данного направления происходит вовлечение детей в практику глобального, регионального и локального развития общества, развитие правовой грамотности.

В Томской области в процессе реализации находится региональный проект «Развитие гражданского образования в образовательных организациях Томской области на 2021–2025 годы». Основной задачей данного проекта является содействие развитию правовой и политической культуры обучающихся, активной гражданской позиции, гражданской ответственности.

На примере МАОУ СОШ № 14 г Томска мы видим, что принимаются меры по развитию правовой культуры обучающихся. В данной школе создан и действует Центр гражданского образования «Шаги в будущее». Здесь реализуется задача вышеупомянутого регионального проекта посредством проведения разнообразных мероприятий: конкурс «Я – гражданин», акция «Школа правовых знаний» и игра «Равнение на подвиг», которые создают условия для практического применения обучающимися их правовых знаний.

Идеализм и нигилизм – это крайне деструктивные явления, которые отрицательно влияют на все сферы жизни общества и влекут за собой негативные последствия как для личности, так и государства в целом. Чтобы избежать распространения данных явлений, крайне важно повышать уровень правовой культуры граждан, начиная с ранних лет.

В России принимаются меры по повышению уровня правовой культуры обучающихся, становлению их правосознания. Сюда относятся различные проекты, реализуемые как во всём государстве одновременно, так и программы, мероприятия, осуществляемые в определенных областях, регионах, образовательных учреждениях. Однако в России по-прежнему присутствуют явления правового идеализма и нигилизма, с которыми необходимо бороться через эффективное построение механизма правового образования.

Литература

1. Жидков А. А., Гордеев К. С., Воронцов А. М., Дубровин Н. А., Грибина Г. А. Понятие и сущность правового воспитания // Современные научные исследования и инновации. – 2021. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/01/93949> (дата обращения: 15.04.2022).
2. Смолина, И. Г. Правовая культура избирательного процесса в Российской Федерации / И. Г. Смолина. – Новосибирск : Наука, 2007. – 172 с.
3. Каминская, В. И. Правосознание как элемент правовой культуры / В. И. Каминская, А. Р. Ратинов // Правовая культура и вопросы правового воспитания. – Москва, 1974. – С. 41–63.

4. Подкопаева, О. М. Дефект правосознания, деформация правосознания / О. М. Подкопаева // Понятие правосознания. – Ставрополь, 2020. – С. 161–164.
5. Ткаченко, М. М. Понятие и причины распространения правового идеализма, его влияние на формирование правосознание индивида / М. М. Ткаченко // Государство и право. Юридические науки. Общие вопросы. – 2019. – Донецк, С. 178–182.
6. Гаджиева, П. Д. Интерактивные методы обучения в правовом образовании учащихся : дисс. к.п.н. – Махачкала : ДГУ, 2005. – 260 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 06.10. 2009 N 373 (ред. от 11.12.2020))
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020))
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020))
10. Вербицкий, Б. А. Правовой идеализм и правовой нигилизм как деструктивные элементы правовой культуры в современной России / Б. А. Вербицкий // Теория государства и права. – Пенза, 2020. – С. 89–98.
11. Белицкий, А. А. Значение правовой культуры и правосознания в современном российском обществе / А. А. Белицкий // Теория государства и права. – Тула, 2016. – С. 29–33.
12. Латыпов, Р. А. Правовой идеализм и правовой нигилизм как предмет изучения теории государства и права / Р. А. Латыпов // Государство и право. – Уфа, 2017. – С. 144–148.

АНАЛИЗ ЛОКАЛЬНЫХ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ПРЕДМЕТ ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

ANLYSIS OF LOCAL REGULATIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR THE
LEGAL LIABILITY OF TEACHERS

Д. А. Смородникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: педагогический работник, ответственность, дисциплинарная ответственность, аморальный проступок, образовательная организация, локальный нормальный акт, устав, коллективный договор.

Key words: teacher, responsibility, disciplinary responsibility, immoral offense, school, local normal act, charter, collective agreement.

Аннотация. В научной статье рассматривается закрепление юридической ответственности педагогических работников в локальных нормативных актах образовательных организаций города Томска.

Педагогический работник как субъект образовательных отношений несет юридическую ответственность, которая закреплена в статье 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Федеральное законодательство об образовании недостаточно четко прописывает данный элемент правового статуса педагога, а отсылает к отраслевому законодательству: Трудовой кодекс РФ, ФЗ «Об образовании в РФ» и др. [3, с. 353].

Согласно ст. 8 ТК РФ работодатель каждой образовательной организации принимает локальные нормативные акты, закрепляющие нормы трудового права. Поэтому мы обратились к ЛНА для изучения закрепленной в них юридической ответственности педагогических работников.

Локальный нормативный акт – официальный правовой документ, принятый в установленном порядке компетентным органом (уполномоченным лицом) и регулирующий правовые отношения, устанавливающий определенные правила в рамках конкретной организации [4, с. 10].

Основная функция ЛНА заключается в детализации, конкретизации, уточнении, выполнении общей правовой нормы, применительно к условиям образовательного и воспитательного процесса конкретной образовательной организации. [4, с. 10–11].

Мы провели анализ локальных актов школ г. Томска и выяснили, что в большинстве случаев образовательная организация описывает нормы об ответственности педагогических работников в Уставах и Коллективных договорах. В 100 % рассмотренных Уставах школ говорится об ответственности за неисполнение и ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей, что копирует норму из ст. 48 закона об образовании. С таким же количеством устанавливается ответственность за жизнь и здоровье обучающихся в организации. Также в данном документе в 50 % рассмотренных

организаций устанавливалась материальная ответственность за причинение ущерба собственности организации в результате её виновного противоправного поведения (действий или бездействий).

В коллективном договоре каждой организации закрепляют дисциплинарную ответственность, предусматривая замечание, выговор или увольнение по соответствующим основаниям. Основания, в свою очередь, перечисляются без конкретики: не описываются понятия, критерии и существующие особенности. Однако в документе особое внимание уделено грубым нарушениям трудовых обязанностей педагогического работника. К ним относят отсутствие на рабочем месте без уважительных причин в течение дня, вне зависимости от продолжительности, а также отсутствие более четырех часов подряд; появление работника в алкогольном, наркотическом или ином токсическом опьянении и др. Некоторые организации добавляют в перечень разглашение охраняемой законом тайны.

Также были перечислены психологическое насилие над личностью обучающегося, грубое нарушение устава, аморальный поступок.

Однако только 50 % образовательных организаций вводят в коллективный договор понятие «аморальный проступок», а раскрывают его сущность – 30 %. Например, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Академический лицей имени Г. А. Псахье г. Томска понимает под данным термином виновное действие или бездействие, которое нарушает основные моральные нормы общества и противоречит содержанию трудовой функции педагогического работника. Большинство образовательных организаций не конкретизируют понятия и сущность аморального проступка, как и других дополнительных оснований к увольнению.

Сам порядок применения дисциплинарных взысканий закрепляется в статье 193 Трудового кодекса РФ. До назначения взыскания требуется письменное объяснение от работника в течение двух дней со дня обнаружения, но непредоставление объяснения не препятствует применению взыскания, которое должно использоваться в течение месяца со дня обнаружения, не считая дней, когда работник находился в отпуске, на больничном, а также времени, необходимого на учет мнения представительного органа. За каждый проступок применяется одно дисциплинарное взыскание. С приказом или же распоряжением работодателя о применении дисциплинарного взыскания работник должен быть ознакомлен под подпись в течение трех дней, при отказе составляется соответствующий акт. Дисциплинарное взыскание может быть обжаловано работником в государственной инспекции труда и (или) органах по рассмотрению индивидуальных трудовых споров.

В ЛНА школ подробно расписывают и порядок применения дисциплинарных взысканий, а также снятие дисциплинарного взыскания, что копирует статью 194 ТК РФ. В коллективном договоре говорится, что срок действия дисциплинарного взыскания составляет один год со дня его применения в случае, если работник не получал вновь наказание. Взыскание может быть снято работодателем до истечения срока по своей инициативе или же просьбе работника, или же по ходатайству его непосредственного руководителя или представительного органа работников.

Проводя анализ, мы выяснили, что только 40% школ в своих ЛНА закрепляют виды ответственности педагогического работника за нарушение положений трудового законодательства и иных нормативно правовых актов, содержащих нормы трудового права. К виновным лицам применяются меры дисциплинарной, административной, уголовной и гражданско-правовой ответственности в порядке и на условиях, определенных федеральными законами.

В ходе исследования было выяснено, что ответственность педагогических работников закрепляется в ЛНА образовательных организаций. В рассмотренных ЛНА ОО в 100 % случаев закреплению подлежат нормы об ответственности за ненадлежащее исполнение своих обязанностей, за жизнь и здоровье обучающихся, нормы о дисциплинарной ответственности, также все исследуемые ЛНА содержат нормы о наказании за физическое и (или) психологическое насилие над личностью обучающегося. Материальную ответственность закрепили 50 % школ, как и нормы об аморальном проступке, но только 30 % учреждений конкретизировали эти нормы, вводя своё понятие, которое не закреплено в федеральном законодательстве. Виды ответственности педагогических работников были закреплены в 40% школ. Закрепление ответственности в ЛНА помогает регулировать упущения законодателя хотя бы на локальном уровне.

Литература

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. №197-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 1. – Ст. 3.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ст. 7598
3. Чернова, И. Г. Трудовая и административная ответственность педагогических работников / И. Г. Чернова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – Москва, 2020. – № 2. – С. 349–363.
4. Ладнушкина, Н. М. Локальные нормативные акты образовательной организации : учебное пособие / Н. М. Ладнушкина. – Москва : Издательство "Саратовский источник", 2021. – 102 с.

ПОРЯДОК ПРИЕМА В ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ РОССИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

PROCEDURE FOR ADMISSION TO THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF RUSSIA FOREIGN CITIZENS

В. А. Трубачева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: высшее учебное заведение, иностранные граждане, образование, квота.

Key words: higher educational institution, foreign citizens, education, quota.

Аннотация. В настоящее время процессы глобализации в сфере образования заметно увеличиваются. И, как следствие, появляются тенденции к усилению интернационализации и информатизации образования. А это, в свою очередь, ведет к развитию академической мобильности. Россия относительно недавно начала улучшать показатели в этом направлении, хотя советский период был богат на работу с иностранными студентами. В статье приведены четыре модели приема иностранных граждан в вузы России. Модели определены в соответствии с правами иностранных граждан на получение образования в России.

Конституция Российской Федерации устанавливает за каждым человеком и гражданином право на образование. Ввиду этого иностранные граждане наравне с гражданами Российской Федерации имеют право на образование в высшем учебном заведении России.

Всех иностранных граждан в зависимости от их прав на получение образования в России можно поделить на следующие категории:

- Лица, поступающие на обучение в пределах квоты на образование иностранных граждан в соответствии с направлениями Министерства образования и науки Российской Федерации.
- Иностранные граждане и лица без гражданства, являющиеся соотечественниками, проживающими за рубежом, которые имеют право на получение высшего образования наравне с гражданами Российской Федерации при условии соблюдения ими требований, предусмотренных статьей 17 Федерального закона от 24 мая 1999 г. № 99-ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом».
- Соотечественники и члены их семей, являющиеся участниками Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 22 июня 2006 г. N 637.

- Прочие иностранные граждане и лица без гражданства, имеющие право на получение высшего образования за счет средств физических лиц и юридических лиц в соответствии с договорами об оказании платных образовательных услуг [1, с. 116-117].

Обратимся к первой категории.

Квота – бюджетное место в российских вузах, дающее право иностранному гражданину бесплатно обучаться в России. Количество поступивших заявок от жителей других стран растет из года в год. Если в 2019/2020 учебном году по квоте было принято на обучение более 13 тысяч иностранных жителей, в 2020/2021 – почти 15 тысяч человек, то квота приема на 2021/22 составляет 18 тысяч. В рамках Постановления Правительства РФ от 18 декабря 2020 г. № 2150 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации», начиная с 2023 года, получать высшее образование смогут 30 тысяч человек ежегодно.

Чтобы поступить на бюджетное место, иностранцу нужно:

- Зарегистрироваться на сайте Education in Russia, предварительно заполнив анкету-заявление на обучение в пределах квоты Правительства Российской Федерации;
- Дождаться приглашения для участия в отборочных мероприятиях в стране проживания;
- Найти себя на сайте в списке кандидатов, рекомендованных к прохождению второго этапа отбора;
- Дождаться открытия доступа к личному кабинету на портале (уведомление поступит на электронную почту);
- Отслеживать статус заявки в личном кабинете [2].

Все заявки загружаются в единую информационно-аналитическую систему. Они делятся на 3 вида:

1. Кандидат от страны (иностраный гражданин прошел отбор на обучение в России на базе представительства Россотрудничества в его стране);
2. Кандидат от образовательной организации (иностраный гражданин прошел конкурсный отбор, организованный одним из пяти правительственных университетов Российской Федерации);
3. Кандидат-победитель международных олимпиад школьников или олимпиад для магистров [2].

Следующая категория – иностранные граждане и лица без гражданства, являющиеся соотечественниками, проживающими за рубежом.

Пункт 6 статьи 17 Федерального закона от 24.05.1999 N 99-ФЗ (ред. от 23.07.2013) "О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом" гласит: "Органы государственной власти Российской Федерации и органы государственной власти субъектов Российской Федерации в соответствии с законодательством Российской Федерации способствуют получению соотечественниками образования в образовательных организациях и научных организациях в Российской Федерации. Если иное не установлено федеральными законами, при приеме на обучение по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам соотечественникам, не являющимся гражданами Российской Федерации, предоставляется наравне с гражданами Российской Федерации право на доступ к образованию при условии представления ими документов или иных доказательств, подтверждающих соответственно:

- Гражданство СССР, гражданскую принадлежность или отсутствие таковой на момент предъявления – для лиц, состоявших в гражданстве СССР;
- Проживание в прошлом на территории Российского государства, Российской республики, РСФСР, СССР или Российской Федерации; соответствующую гражданскую принадлежность при выезде с этой территории и гражданскую принадлежность или отсутствие таковой на момент предъявления – для выходцев (эмигрантов);
- Родство по прямой восходящей линии с указанными лицами – для потомков соотечественников;
- Проживание за рубежом” [3].

Соответственно, соотечественники могут поступить в университеты России, как россияне, по результатам ЕГЭ, или сдавать внутренние экзамены вуза, как иностранцы, или претендовать на стипендию Правительства РФ (квоту). Формат и программы экзаменов определяются самим университетом, где они проводятся (возможно комбинирование результатов разных форматов). Абитуриент, как правило, сдает несколько экзаменов, русский язык – обязательно. Вуз может установить минимальный балл по каждому предмету. Призеры и победители олимпиад также получают привилегии при поступлении в определенные вузы.

Перейдем к третьей категории. Иностранцы граждане и лица без гражданства, поступающие в соответствии с Государственной программой по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, ставших участниками Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 22 июня 2006 г. № 637, и при подаче документов:

- Указывают в заявлении о приеме на обучение сведения о поступлении в соответствии с Государственной программой по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию;
- Представляют копию свидетельства участника программы переселения.

И последняя категория – прочие иностранные граждане и лица без гражданства, имеющие право на получение высшего образования за счет средств физических лиц и юридических лиц в соответствии с договорами об оказании платных образовательных услуг.

Прием и зачисление иностранных граждан в образовательные организации на обучение на основе договоров об оказании платных образовательных услуг осуществляется в соответствии с правилами приема, установленными образовательной организацией самостоятельно, в том числе на основании результатов дополнительных вступительных испытаний творческой направленности.

Прием документов иностранных граждан, поступающих на обучение на основе договоров об оказании платных образовательных услуг, осуществляется в сроки, определяемые образовательной организацией.

Иностранцы граждане, поступающие на обучение на основе договоров об оказании платных образовательных услуг, при подаче заявления (на русском языке) о приеме в образовательную организацию предоставляют следующие документы:

Копию паспорта иностранного гражданина либо иной документ, установленный федеральным законом или признаваемый в соответствии с международным договором

Российской Федерации в качестве документа, удостоверяющего личность иностранного гражданина в соответствии со статьей 10 Федерального закона от 25 июля 2002 г. N 115-ФЗ "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации".

В заключение стоит отметить, что популярность Российского образования растет, а государство активно способствует привлечению иностранных граждан в высшие учебные заведения.

Литература

1. Пыхтин, А. И. Прием иностранных граждан в условиях централизации приемной кампании в вузы России / А. И. Пыхтин // Общество и образование в 21 веке: опыт, традиции, перспективы (седьмые Лозинские чтения). – 2017. – С. 115–119.
2. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=36132 (дата обращения: 09.04.2022).
3. Российская Федерация. Законы. О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом: Федеральный закон № 99-ФЗ: [принят Государственной Думой 5 марта 1999 года: Одобрен Советом Федерации 17 марта 1999 года].

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE TEACHER

Е. С. Черноок

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: педагог, правовая компетенция, формирование компетенций, правовые нормы в образовании, правовая грамотность педагога, правовое обучение, образование, воспитание, навыки педагога, профессиональная компетентность, практико-ориентированный подход.

Key words: teacher, legal competence, formation of competences, legal norms in education, legal literacy of a teacher, legal training, education, upbringing, teacher skills, professional competence, practice-oriented approach.

Аннотация. В статье изучается актуальность формирования правовой компетенции у будущих педагогов, ее необходимость в современном мире в условиях правового государства. Главным является вопрос о создании условий для качественного и непрерывного образования не только путем изучения теоретического курса, но и применения приобретенных навыков и умений на практике в реальных условиях.

В современном мире в условиях развития правового государства одним из главных показателей образованности личности выступает уровень правовой грамотности. Каждый человек должен знать свои субъективные права и юридические обязанности, а также уметь правильно пользоваться ими, что в процессе позволит сформировать и укрепить гражданское общество и демократический строй. В свою очередь, современному обществу необходим творческий, социально активный педагог. Он, как никто другой, является ответственным за осуществление воспитательного и образовательного процесса в школе. На педагоге лежит огромный спектр обязанностей, он должен обладать высоким уровнем правовой грамотности, положительно относиться к правам ребенка и человека, соблюдать правовые нормы, обладать нормативно-правовой базой, уметь грамотно пользоваться своими правами и обязанностями, все это содержит в себе правовая компетенция педагога.

На сегодняшний день в России исключительное место занимает проблема качества правового образования, которая заключается в реализации системы правового образования. У будущих педагогов часто возникают серьезные пробелы в области правовых умений и навыков, пробелы в сфере обеспечения прав ребенка. Дело в том, что педагогические вузы в процессе изучения правовых дисциплин формируют у будущих учителей определенный набор компетенций, но большая их часть направлена на педагогов права и обществознания, а педагоги неюридических дисциплин, познают только базовые правовые аспекты, из-за чего сталкиваются с трудностями. Это связано и с темпом развития общественных отношений, систематической разработкой и вступлением в законную силу новых нормативных актов, что ведет за собой несоответствие образования потребностям современного общества. Вышесказанное свидетельствует о наличии проблемы формирования правовой компетенции будущих педагогов.

Опираясь на анализ научной литературы по направлениям компетентного подхода в образовании, а также федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, правовую компетенцию будущего педагога можно определить как готовность и способность личности применять систему юридических знаний и навыков при реализации профессиональной деятельности, а также интегративное свойство личности, основанное на признании правовых ценностей, отражающее единство теоретической и юридической подготовки.

В соответствии с Федеральным законом от 1 декабря 2007 года N 309-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта" каждый стандарт включает три вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Требования к результатам освоения образовательной программы бакалавриата заключаются в том, что у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Педагоги во время выполнения своих функциональных обязанностей нередко сталкиваются с правовыми компетенциями, которые включают в себя определенный набор навыков: умение пользоваться правовыми информационными ресурсами, применять новые технологии; умение работать с методической литературой и знание образовательного законодательства, в том числе устава образовательной организации и международных нормативных актов, регламентирующих образовательную деятельность; владение знаниями нормативно-правовых основ деятельности педагога; умение документировать ход и подводить итоги образовательного процесса в классе, проводить рефлексию, предоставлять необходимую отчетность.

Как любое образование, формирование правовой компетенции у будущих педагогов должно происходить непрерывно, в течение всего периода обучения.

Так, по мнению Г. А. Фирсова, в условиях современного мира главной задачей высшего образования является формирование у студентов педагогических вузов правовой грамотности для того, чтобы «они были достойными гражданами страны... получили необходимые для их профессиональной деятельности правовые знания». Благодаря полученным знаниям в области права и юриспруденции, педагоги будут успешно владеть действующим законодательством и применять его в профессиональной деятельности.

Реализация правового образования возможна по двум направлениям: теоретическому и практическому. Теоретическая подготовка включает в себя усиление внутренних правовых установок будущих педагогов, теоретическую подготовку в области права, систему юридических знаний, необходимых и достаточных для осуществления профессиональной деятельности. Данные знания будущие педагоги благополучно осваивают в процессе изучения различных дисциплин, например, «Правовое просвещение обучающихся общеобразовательных организаций», направленная на развитие полного представления о системе правового просвещения в общеобразовательной

организации; «Педагогика», направленная на формирование представления об организации и методах преподавания и так далее. Но для успешного формирования нормативно-правовой компетенции теоретической базы недостаточно, и больший уклон необходимо делать на практическое направление. В процессе практического обучения возможно применение различных форм организации занятий и активные методы обучения. На формирование данной компетенции положительно влияет опыт ведения дискуссий, решение правовых задач, анализ проблемных ситуаций. Помимо этого, неотъемлемым компонентом формирования компетенции будущего педагога является педагогическая практика, которая осуществляется в процессе выполнения заданий на изучение форм, методов и приемов воспитательной работы; планирование, освоение и проведение воспитательных мероприятий; повышение профессиональной этики педагога; мотивация получения непрерывного правового образования и участия в правовом обучении на протяжении всей жизни. В условиях педагогической практики студент в полном объеме может раскрыть и развить свой творческий потенциал будущего профессионала.

Подводя итоги, необходимо отметить, что современному обществу необходим педагог, обладающий устойчивой нормативно-правовой компетенцией и серьезной правовой подготовкой, осознающий важность и значимость соблюдения правопорядка в государстве, умеющий организовывать правовое воспитание и обучение. В современной образовательной организации педагог несет в себе ответственность за развитие личности и реализацию воспитательного процесса, что непосредственно влияет на становление гражданского общества и демократического государства. В свою очередь, для успешного формирования правовой компетенции у педагогов необходимо реализовать качественное, непрерывное правовое образование, направленное не только на теоретический курс, но и на практическое применение навыков и умений.

Литература

1. Лялин, М. В. Реализация комплекса практико-ориентированных задач в процессе формирования правовой компетенции будущего педагога / М. В. Лялин // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 3 (6). – С. 31–42. – DOI 10.17853/2686-8970-2021-3-31-42. – EDN QCDGUV. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46136682>]
2. Юн-Хай, С. А. Формирование правовой компетенции будущих педагогов в сфере обеспечения прав ребенка / С. А. Юн-Хай // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1-1. – С. 255–262. – EDN PAGHBZ. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17833088>]
3. Каримулаева, Э. М. Формирование правовой компетенции будущих педагогов в ходе педагогической практики / Э. М. Каримулаева // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра : материалы III-й международной научной конференции: в 2 томах, Санкт-Петербург, 11 декабря 2020 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. – С. 211–217. – EDN IBEEEE. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44691117>]
4. Колдина, М. И. Теоретические основы формирования правовых компетенций педагога профессионального обучения / М. И. Колдина, М. О. Сундеева, М. А. Татаренко // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 2. – С. 76. – EDN UPBTYB. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34930458>]
5. Антонова, О. А. Программа развития правовых компетенций педагогов среднего профессионального образования / О. А. Антонова, В. И. Фролов // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения : сборник материалов LVII Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 11 мая – 06 2017 года. – Новосибирск : Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества", 2017. – С. 159–162. – EDN YRFWAL. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29302438>]

6. Андреева, Е. Е. К вопросу о сущности понятия "правовая компетенция будущих педагогов" / Е. Е. Андреева // Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов, Екатеринбург, 23 апреля 2016 года. – Екатеринбург: ООО "Издательский дом "Ажур", 2016. – С. 175–179. – EDN YKQSSX. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29001666>]
7. Моисеева, Е. В. Роль социально-правовой компетенции в конфликтологической готовности будущих педагогов / Е. В. Моисеева, Н. П. Артемьева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55-7. – С. 59–62. – DOI 10.18411/lj-10-2019-136. – EDN GVULTG. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41580328>]
8. Загорулько, Р. В. Формирование нормативно-правовой компетентности классного руководителя у будущих педагогов / Р. В. Загорулько, О. А. Зенькова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2018. – № 3 (100). – С. 105–109. – EDN YGGCYX. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36000292>]
9. Дьяконова, Я. А. Основы правовой подготовки будущих педагогов, осуществляемой в педагогических вузах / Я. А. Дьяконова // Аллея науки. – 2017. – Т. 2. – № 10. – С. 456–460. – EDN ZASXQR. [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29736675>]

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВСША

LEGAL REGULATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE USA

Д. А. Якушева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
канд. пед. наук А. С. Киндяшова

Ключевые слова: система образования, децентрализация, десегрегация, Конституции штатов, финансирование образования, право на образование.

Key words: education system, decentralization, desegregation, State constitutions, education funding, right to education.

Аннотация. Право на образование в США стоит в ряду наиболее значимых прав и свобод человека и гражданина и реализуется посредством наличия гибкой и демократичной системы. Правовое регулирование этой системы играет важную роль в обеспечении высокого качества жизни населения и конкурентоспособности страны на мировой арене. В исследовании проведено обобщение основных положений Конституций штатов в области образования. Среди них можно выделить юридическое равенство обучающихся, бесплатное получение общего образования, финансовую поддержку государства в сфере образования, а также запрет на дискриминацию обучающихся в зависимости от расы и происхождения.

Децентрализация – самая характерная черта американского правового регулирования. Федеральное правительство США минимально влияет на систему образования в стране, и в основном вопросы данной сферы рассматриваются правительствами штатов и местными властями. В основном тексте Конституции не упоминается образование, однако в X поправке закреплён принцип остаточной компетенции штатов. На его основании «полномочия, не делегированные Соединенным Штатам настоящей Конституцией и не запрещенные для отдельных штатов, сохраняются соответственно за штатами либо за народом». Таким образом, все вопросы, касающиеся правового регулирования образования в США, рассматриваются на уровне административно-политических единиц [1].

Несмотря на то, что формально системы образования штатов независимы друг от друга, в действительности между ними нет существенных различий. В противном случае реализация федеральных образовательных программ была бы сильно затруднена, и появилось бы много других проблем с управлением и финансированием.

Большое внимание стоит уделить процессу школьной десегрегации в Соединенных Штатах Америки в середине XX века. На протяжении большей части истории этой страны расовая дискриминация являлась одной из ключевых проблем образования. Стоит отметить, что дискриминация, санкционированная законом, затормаживает умственное развитие чернокожих детей и лишает их определенных благ, которые они могли бы получить от школьной системы.

Знаменательное решение Верховного суда США по делу гражданина Брауна в 1954 году (*Brown v. Board of Education of Topeka*) выявило необходимость в создании

такой системы образования, которая учитывала бы интересы каждого учащегося, независимо от его цвета кожи. Решением суда был установлен запрет на расовую сегрегацию в школах в некоторых регионах.

Однако эти положения так и не нашли закрепление в законодательстве штатов, вызвав волну протестов. Подтверждением этому служит школьный кризис в Литл-Роке, когда в первый учебный день девять чернокожих детей пытались пройти в школу, но на входе их встретили вооружённые солдаты Национальной гвардии.

В научной литературе отмечено, что на сегодняшний день все более распространёнными становятся специальные антидискриминационные положения конституций штатов. В частности, к запрещённым конституционным основаниям относят расу и национальное происхождение. Конституция штата Вашингтон гарантирует «создание достаточных условий для образования всех детей, проживающих в границах штата, без различия или предпочтения по признаку расы, цвета кожи, касты или пола». Гендерная дискриминация запрещается конституциями штатов Аризона, Вашингтон, Гавайи, Монтана, адискриминация в отношении инвалидов – конституциями штатов Аризона, Мичиган, Оклахома, округа Колумбия [2, с. 88].

Основное и самое очевидное право ребенка в возрасте 5–20 лет в отношении общего образования – бесплатно получать качественное и доступное образование с учетом индивидуальных особенностей. Главная обязанность ребенка – посещать школу либо иное образовательное учреждение (например, специализированное коррекционное учреждение для малолетних правонарушителей).

Раз в год школы обязаны уведомлять родителей и учеников старше 18 лет о правах, которые предоставляет им закон. Каким образом их уведомить – письмом, посредством справочника для студентов или объявления в газете, зависит от усмотрения школы.

Средства для всех видов материальной помощи на образование поступают из трех основных источников: федерального правительства, правительства штатов и частных инвесторов. В каждом американском колледже, университете существуют отделы по финансовой поддержке, в чьи обязанности входит помощь студентам в выяснении, на какую именно форму помощи они могут рассчитывать, а также в заполнении сложных заявлений и оформлении всего пакета документов.

Государство принимает участие в оказании финансовой поддержки тем студентам, которые в ней нуждаются. Существует три основных типа финансовой помощи [3, с. 99]:

- Стипендии и гранты, являющиеся безвозмездной материальной помощью, которую студентам не надо возвращать.
- Ссуды, предоставляемые родителям и студентам на льготных условиях.
- Работа без отрыва от учебы, которую учебное заведение предоставляет студентам на протяжении всего учебного года.

В Соединенных Штатах установлена политика жесткого контроля за распределением средств на образование. В 1990 году был принят Закон о качестве образования, на основе которого были увеличены субсидии для округов, «нуждающихся в специальных дотациях», за счет сокращения объема финансирования «благополучных районов». Данный правовой акт можно считать противоречивым, потому что речь идет о неконституционности применения политики предпочтения в финансировании того или иного школьного округа.

Конституции штатов содержат также религиозные положения. Наиболее распространённым является запрет финансирования религиозных учреждений (в более чем

40 конституциях есть подобные положения). В билле о правах или Декларации прав конституций штатов часто содержатся положения об отделении религии от государственной власти. Однако в отдельных случаях религия рассматривается как важная составляющая образования. В положении Конституции штата Массачусетс говорится о том, что многие выдающиеся люди, благодаря Богу, обучались наукам и искусствам и впоследствии выполняли публичные задачи и в государстве, и в церкви.

Обязанность родителей обеспечить посещение ребенком школы связана со школьным возрастом, который в разных штатах определяется почти одинаково – с полных пяти (иногда шести) лет на первый рабочий день сентября текущего года и, как правило, до 18 лет (максимум – до 21 года).

Что касается высшего образования, то каждый университет вправе устанавливать свои собственные правила обучения. Американские студенты всегда самостоятельно учились и учатся у преподавателей. Они сами формируют индивидуальные учебные планы и оплачивают их реализацию. Продолжительность занятий зависит от материального положения студента и его способностей. Темп изучения предметов студент также определяет самостоятельно.

Существует два основных принципа американского высшего образования: суверенитет учебного заведения и свобода для обучающихся в выборе предметов и курсов. Американцам неизвестны такие понятия, как «государственный образовательный стандарт образования», «диплом государственного образца», перечень «специальностей и направлений подготовки специалистов». Принцип автономии университетов и колледжей, а также свобода выбора программ для студентов строго соблюдались на протяжении всей истории США [4, с. 147].

Рассмотрев вопросы правового регулирования системы образования в Соединенных Штатах Америки, можно сделать вывод, что основными положениями, на которых она базируется, являются:

- идея формального юридического равенства обучающихся;
- запрет дискриминации в зависимости от расы и национального происхождения;
- бесплатное получение качественного и доступного общего образования с учетом индивидуальных особенностей учеников;
- материальная помощь на образование, поступающая из трех основных источников: от федерального правительства, правительства штатов и частных инвесторов;
- суверенитет учебного заведения и свобода в выборе предметов и курсов для обучающихся по программам высшего образования.

Литература

1. Лафитский В. И., Жидков О. А. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательные акты: Пер. с англ./ Сост. В. И. Лафитский; под ред. и со вступ. ст. О. А. Жидкова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lawbook.online> (дата обращения: 01.04.2022).
2. Николаев, Б. В. Конституции штатов и правовое регулирование высшего образования в США / Б. В. Николаев // Государство и право. – 2011. – № 5. – С. 86–91.
3. Филипович, И. И. Система образования в США // Научный вестник южного института менеджмента. – 2017. – № 4. – С. 96–102.
4. Желтова, О. М. Американская модель высшего образования / О. М. Желтова // Социальные институты в истории: ретроспекция и реальность. – 2014. – С. 143–153.

Научное издание

«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

МАТЕРИАЛЫ
XXIV ВСЕРОССИЙСКОЙ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
14–22 апреля 2022 г.

Филология и филологическое образование.

Актуальные вопросы теории и практики
преподавания истории и права

Научные редакторы:

<i>Болотнова Н. С.</i> , доктор филол. наук, профессор.	Левченко М. Л., канд. филол. наук, доцент.
Болотнов А. В., доктор филол. наук, профессор.	Полева Е. А., канд. филол. наук, доцент.
Савенко А. С., канд. филол. наук, доцент.	Сафонова Е. А., канд. филол. наук, доцент.
Карпенко С. М., канд. филол. наук, доцент.	Чернявская Ю. О., канд. филол. наук, доцент.
Курьянович А. В., доктор филол. наук, профессор.	Юрченкова О. Н., канд. филол. наук, доцент.
Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент.	
Мишанкина Н. А., доктор филол. наук, профессор.	<i>Галкина Т. В.</i> , канд. ист. наук, доцент.
Ковалевская Е. Н., канд. пед. наук, доцент.	Сазонова Н. И., доктор филос. наук, доцент.
Ермоленкина Л. И., доктор филол. наук, доцент.	Нестеренко П. Л., канд. ист. наук, доцент.
Дубина Л. В., канд. филол. наук, доцент.	Назарова О. Ю., канд. пед. наук, доцент.
Черепанова Т. Б., канд. пед. наук, доцент.	Райкова О. А., канд. филос. наук, доцент.
Головчинер В. Е., доктор филол. наук, профессор.	Киндяшова А. С., канд. пед. наук, доцент.

Технический редактор: С.Н. Чуков
Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте

Дата сдачи в печать: 25.06.2022

Усл. печ.л.: 31,62

Дата выхода в свет: 23.08.2022

Уч. изд.л.: 28,43

Заказ № 1224/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 311-484

E-mail: tipograf@tspu.edu.ru