

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖИ
РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени В.И.ВЕРНАДСКОГО
КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ФЕВЗИ ЯКУБОВА**

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

VI Международный симпозиум

(8–12 июня 2022 г.)

**Сборник научных статей
Том II**

**СИМФЕРОПОЛЬ
Издательский дом КФУ
2022**

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)
Р89

Рекомендовано к печати Научно-техническим советом Института филологии
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(протокол № 4 от 12 апреля 2022 г.)

Рецензенты:

Оксана Сергеевна Иссерс, доктор филологических наук, профессор
(ОмГУ им. Ф.М.Достоевского, Омск)
Людмила Александровна Орехова, доктор филологических наук, профессор
(КФУ имени В.И.Вернадского, Симферополь)

Редакционная коллегия:

И. П. Зайцева, доктор филологических наук, профессор (Витебск)
Е. М. Маркова, доктор филологических наук, профессор (Москва)
Т. С. Чабаненко, кандидат филологических наук (Симферополь)
Е. М. Шахова, кандидат филологических наук (Симферополь)
Д. А. Дмитриева (Москва)
Н. И. Иванюк (Симферополь)

Русский язык в поликультурном мире: VI Международный симпозиум (8–12 июня 2022 г.) / Ред. колл: И. П. Зайцева, Е. М. Маркова, Т. С. Чабаненко, Е. М. Шахова и др. : Сб. науч. статей. В 2-х т. Т. II. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2022. – 276 с.

ISBN 978-5-6047624-9-3 (Т. II)

ISBN 978-5-6047624-7-9

В сборнике представлены научные статьи по докладам участников VI Международного симпозиума «Русский язык в поликультурном мире» (8–12 июня 2022, г. Ялта). Ученые обсуждают аспекты политической, юридической, социо- и медиалингвистики, теории и практики лингводидактики, преподавания русской словесности в средней и высшей школе, лингвистического и литературоведческого анализа художественного текста. В статьях поднимаются актуальные проблемы государственной языковой политики, роли русского языка в эпоху глобализации, вопросы функционирования русского языка в разных типах дискурсов.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов филологических специальностей и журналистов.

УДК (81+82)=161.1:371.3
ББК 81.2Рус+83.3(2=Рус)

*Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание статей, достоверность цитат, имен, дат, названий, статистических данных ответственность несут авторы публикаций.
Редколлегия не всегда разделяет взгляды авторов.*

ISBN 978-5-6047624-9-3 (Т. II)
ISBN 978-5-6047624-7-9

© Авторы публикаций 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>С.А. Вишнякова</i> Лингводидактическая основа учебного пособия «Русский язык (научный стиль речи)».....	7
<i>И.В. Одинцова</i> К вопросу о построении современного учебника русского языка по развитию речи иностранных учащихся.....	13
<i>И.Ю. Гранева, Н.В. Радбиль</i> Концепт «патриотизм» в формировании страноведческой и лингвокультурной компетенции в вузовском преподавании РКИ: дистанционный формат.....	18
<i>В.В. Решетникова</i> Инновационные технологии: дистанционное образование	24
<i>Е.Ю. Николенко</i> Интерактивная методика развития навыков русской разговорной речи у китайских учащихся начального этапа обучения.....	29
<i>Т.Е. Шаповалова</i> Освоение иностранными студентами русской системы временных отношений.....	35
<i>Лю Юнься</i> Использование китайских интернет-платформ в обучении русскому языку	40
<i>Е.М. Шахова, К. А. Паутова, М. А. Паутов, А. А. Шинкаренко</i> Современные электронные технологии в профессионально-ориентированном учебном пособии по РКИ.....	43
<i>Л.Н. Спиридонова</i> К вопросу о лингво-культурологической компетенции иностранных учащихся (на примере пособия по чтению)	49
<i>М.П. Билык, М.С. Фильцова</i> Общеευропейские компетенции владения иностранным языком и их отражение в учебном курсе русского языка для иностранных предординаторов	55
<i>Т.А. Сироткина</i> Региональный языковой материал в преподавании русского языка как иностранного.....	61

<i>Н.Г. Юрина</i> Краеведение на уроках РКИ (на материале Республики Мордовия)	66
<i>Н.И. Иванюк</i> Структура и содержание вводного фонетико-лексико-грамматического курса русского языка для иностранцев.....	73
<i>О.Б. Адаева</i> Задания по функциональной грамотности в системе оценивания образовательных результатов будущих учителей русского языка	78
<i>Т. В. Аржанцева</i> Причины ошибок в предложениях с однородными членами и способы их предупреждения.....	83
<i>В.П. Гордиенко</i> Профессиональная подготовка будущих педагогов начальной школы к осуществлению коммуникативной деятельности	88
<i>З. С. Зюкина</i> Коммуникативно-речевая активность студентов-билингвов: проблемы и возможности.....	92
<i>И. Н. Литвинчук</i> Формирование языковой компетенции посредством визуализации и инфографики	98
<i>Т. Ф. Новикова</i> Фразеологический багаж современных учащихся	103
<i>Т. П. Плахтий</i> Использование методов интерактивного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов.....	109
<i>Т.П. Скоринова, Е.А. Орлов</i> Обучение академическому письму в вузе: современные взгляды и подходы	115
<i>А. А. Талицкая</i> Актуальный языковой материал в преподавании лингвистических дисциплин.....	121
<i>Т.С. Чабаненко</i> Функциональный подход в преподавании грамматики русского языка	127
<i>Д.И. Шугаев</i> Место словообразования в школьном курсе русского языка как родного и как иностранного	131

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

<i>Е. Л. Ачилова, Л. И. Рудницкая</i> О формировании коммуникативной компетенции в процессе изучения культуры русской речи у крымских студентов-нефилологов.....	137
<i>А. Н. Стебунова</i> Дисциплина «Русский язык и культура речи» как направление работы кафедры русского языка в современном образовательном пространстве высшей школы	142
<i>А.А.Бурченкова</i> Русский язык и культура речи в военном вузе: требования ФГОС и реальные потребности курсантов	148
<i>Ю.В. Бульина</i> Источники трансформируемых в речи студентов и преподавателей прецедентных текстов	154
<i>Д. В. Котовец</i> Формирование речевой культуры старшеклассников в процессе подготовки экскурсоводов школьного музея творческого наследия В. И. Даля.....	158
<i>Т.Е.Милевская</i> Чтение в эпоху интернета. Наблюдения и вопросы без ответов.....	165
<i>Т.А. Налимова</i> Основные особенности устной учебной речи студентов (на основе самопрезентаций)	170
<i>Т.Т. Черкашина, Н.Н. Романова</i> Образовательные возможности диалога.....	177
<i>Н.В. Федорова</i> Изучение читательских и творческих предпочтений школьников и студентов в рамках проведения конкурсов чтецов	184
<i>Т.А. Чеботникова</i> Орфография ради орфографии, или о том, куда мы идем, куда заворачиваем.....	190

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>М.Н. Коннова</i> Метафоры света в повести	
<i>И.С. Шмелёва</i> «Куликово поле»: аксиологический аспект	196
<i>Е. А. Пономаренко, Ю. А. Герасименко</i> Авторские экспозиции в аспекте паралингвистики (на материале произведений писателей-врачей).....	203

<i>И.И. Чумак-Жунь</i> К вопросу об эвристическом ракурсе поэтического дискурса Б.Л. Пастернака	210
<i>Е. М Баранская</i> «Аэлита» А. Н. Толстого: у истоков научной фантастики.....	216
<i>Н.В. Бельчикова</i> Функционирование коннотаций в художественном тексте (на материале романа П.Санаева «Хроники раздолбая»)	221
<i>А. Д. Галушко</i> «Путешествие по всему Крыму и Бессарабии...» П. И. Сумарокова: странствие в идиллическом хронотопе	225
<i>Ю.Л. Дмитриева</i> Категоризация пространства на “тот” и “этот” свет в произведении С. Есенина «Ус».....	231
<i>Л.С. Захидова</i> Анализ мифопоэтического подтекста художественного произведения как мотивация к чтению современной литературы.....	237
<i>Г.С. Иваненко</i> Стратегия анализа текстов различных стилей в аспекте формирования читательской грамотности	242
<i>Н.В.Ланге</i> Коннотативность топонима <i>Венеция</i> в произведениях Д.И. Рубиной.....	249
<i>А. Н. Мищенко, Н. А. Сегал</i> Цикл фэнтезийных повестей К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» как источник прецедентности в дискурсе российских СМИ.....	254
<i>Г.В. Токарев</i> Особенности самоидентификации Л.Н. Толстого в дневниках годов 1888-1890 годов	261
<i>О.Н. Филитова</i> Фитоним как компонент сравнения в книге «пара лапчатых унтов» современного амурского писателя В.Г. Лецика	266
<i>М. Чжан</i> Морская тематика в художественном осмыслении А.А. Бестужева-Марлинского	272

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК (НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ)»

С.А. Вишнякова

АНО ВО «Университет при Межпарламентской ассамблее ЕВРАЗЭС»
(С-Петербург)

Пособие «Русский язык (научный стиль речи)» посвящено научному стилю речи. Представлен материал для обучения казахских отделений чтению текста по специальности на русском языке [1]. Пособие рассчитано на воспроизведение текста с различными целеустановками, а также на практическое овладение навыками структурно-смыслового анализа научного текста и построение на его основе самостоятельного высказывания в письменной и устной форме. Предназначено для студентов-экономистов казахских вузов, изучающих русский язык как второй.

Лингводидактические достоинства пособия:

- сделано на профессиональном материале экономики;
- лингвистическая теория дана в методическом ракурсе, с доступными примерами;
- в целях доступности даются алгоритмы речевых действий, блок-схемы, вспомогательный материал, таблицы;
- используются актуальные экономические тексты:
 - «Рыночные модели», «Составляющие концепции маркетинга»,
 - «Эволюция маркетинга и его функции на современном этапе» и др.;
- используются современные экономические понятия: монополистическая конкуренция; кредит, закон стоимости, инкассовые операции и др.);
- выделены модели предложений по экономике;
- в целях рефлексии в конце параграфов приведены афоризмы.

Учебное издание состоит из шести глав, ориентированных на научный стиль речи экономического профиля. Глава I посвящена общей характеристике научного стиля речи. В теоретической части акцент делается на научном стиле, как функциональной разновидности литературного языка, на особенностях стиля научных работ. Вслед за И.Г.Проскуряковой в зависимости от целевой установки использования научного стиля речи разъясняются особенности и отличия учебно-научного, научно-популярного, научно-информативного и собственно-научного подстилей [4, с. 7]. Объясняются функции научного стиля речи: эпистемическая, когнитивная, коммуникативная, функция сообщения.

Специфические черты научного стиля речи интересно раскрываются в одном из заданий, где даны словарные статьи, объясняющие значения слов: абстрагированность, логичность, обобщенность, однозначность, точность, ясность и др. Надо прочитать словарные статьи, объясняющие термины, подобрать к ним синонимы и перевести на казахский язык.

Среди упражнений параграфа особенно интересны те, в которых надо заполнить таблицы: вписать отличительные признаки каждого подстиля. Дается материал для справок из словосочетаний, характеризующих определенные стили речи. В другом упражнении надо прочитать высказывание и распределить информацию по графам таблицы: цель высказывания, вид, форм и тип речи, жанры, стилевые особенности (дан образец в виде алгоритма действий).

Лексика научного стиля характеризуется с позиции специфических черт на примерах их текстов по экономике. Отдельно рассматриваются общеупотребительные, общенаучные слов и термины, их особенности и примеры. Материал закрепляется в упражнениях.

При характеристике морфологии научного стиля речи внимание обращается на то, что стремление к обобщению и абстракции на морфологическом уровне проявляется в выборе и употреблении определенных морфологических форм и категорий. В подаче теоретического материала по морфологии научного стиля акцент делается на преобладание имени над глаголом, широким употреблением существительных

на *-ние, -ие, -ость, -ка, -ция*. Со значением признака, состояния и изменения. Обращается внимание на падежные формы имен в научной речи, преимущественное употребление родительного падежа.

Представлены разные виды упражнений, но особенно интересны те, в которых либо надо найти «генетивные цепочки», либо из данных слов их составить. Не менее интересно и полезно упражнение, в котором надо определить, что в представленных видовых парах обозначают глаголы: процесс или результат действия.

В работе над синтаксисом внимание уделяется, конечно, словосочетанию с разной связью (согласование, управление, примыкание) и предложению, их компонентам и типам связи. Особенное внимание уделено сочинительной связи в предложениях и разновидностям при этом союзов (соединительных, противительных, разделительных, сопоставительных).

Особого внимания при этом заслуживают аналитические задания к упражнениям. Например, проанализировать таблицу, в которой представлены основание для определения вида управления, вид управления и примеры; проанализировать таблицу видов смысловых отношений, предложенной Карымсаковой [3]: определительные, объектные, обстоятельственные (дано значение вида, вопросы, примеры).

Вторая глава посвящена выражению различных отношений в структуре предложения. Поскольку пособие ориентировано на студентов с русским языком неродным, особое внимание уделено типовым моделям предложения, встречающихся в аутентичных текстах по экономике (что соизмеряется чем; что регулируется чем; что приводит к чему и пр.). При этом ценной является таблица «Типы научной информации» [1, с.37], в которой каждому из приведенных типов информации соответствует набор определенных типовых моделей предложения. Даны типы научной информации: общая квалификация, терминологическая квалификация, классификация, целое и его части, характеристика контактов, сопоставление.

В одном из упражнений приведены признаки классификации с ориентиром на деньги как один из главных компонентов экономики, приведены и виды векселей. В этом случае признак классификации

Задание №69. Используя данные блок-схемы, составьте предложения классификации.



использованием типовых моделей предложений, на составление предложений по предложенным моделям, на конструирование предложений разных типов текста специальности с использованием типовых моделей предложения.

Критерий деления:

- * 1 – способ включения в себестоимость отдельных видов продукции;
- * 2 – состав и назначение;
- * 3 – экономическая однородность;
- * 4 – степень зависимости от объема производства.

денег: способ обращения, порядок оплаты, форма представления, обращение, способ выпуска, эмитент, обслуживаемые сделки. Упражнения нацелены на трансформацию речевого высказывания с

При рассмотрении функционально-смысловых типов текста (глава III) текст представлен как высшая коммуникативная

единица. Разносторонне дается понятие текста, рассматриваются его основные признаки, важные для развития связной речи: тематическое единство текста, наличие в нем взаимообусловленных частей, сложное синтаксическое целое, способы связи между предложениями и виды связности научного текста: содержательная, логическая, композиционная.

Рассматриваются структурные части текста: тема, коммуникативная задача текста, микротемы, данная и новая информация текста. Кроме того, студенты знакомятся с прогрессией текста и способами развития в нем информации (цепной и параллельный).

Связь теории с практикой видна в схеме «Группы экономических агентов». Непосредственно при рассмотрении функционально-смысловых типов текста анализируются разновидности текста описания:

описания-характеристики (описание характеристики финансовой политики, международного родного кредита и пр.), описания-классификации (описание классификации ценных бумаг и др.); характеристика повествования (история ипотечного кредитования, история термина «полезность», история организации бизнеса бизнесменами и др.) и рассуждения (специфика рынка, символы богатства и др.). Даются образцы анализа типов текста.



Оригинальностью обладает глава, в которой рассматривается структурно-смысловое членение текста (гл. IV), сделанная по концепции моделирования текста, предложенной Вишняковой С.А. [2].

В пособии рассмотрены коммуникативные задачи наиболее часто встречающихся типовых фрагментов научного текста экономики. К ним относятся: 1) тексты о квалификации предмета, явления (криптовалюта); 2) тексты о свойствах (чистой конкуренции, социально-рыночной экономики); 3) тексты о функции (обеспечение государством базы для экономического развития); 4) тексты о строении, структуре и составе (строение мировой экономики, структура общественного производства, состав финансов); 5) тексты о классификации (классификация рыночных моделей); тексты о связях между объектами, их частями (влияние численности населения на спрос и предложение).

Отдельно разбирается в пособии целевая трансформация информативного содержания текста-источника (гл. V). При этом рассматриваются теоретические сведения об основной и дополнительной информации текста; уделяется внимание составлению плана текста, его конспекта, реферированию и аннотированию.

Интересно в пособии представлен материал по устной научной речи. Рассматриваются типы диалога:

- диалог-расспрос (о деятеле науки, научном событии и пр.);
- диалог-унисон (подтверждение сходной позиции участников научной дискуссии);

- диалог-диссонанс (противоположные взгляды на понятия «нужда» и «потребность»);
- диалог-уточнение (просьба уточнить, что такое менеджмент? Это наука? Искусство?);
- диалог-обсуждение (мнения о мировом экономическом кризисе и др.).

Таким образом, лингводидактическая основа учебного пособия охватывает широкий спектр лингвистических аспектов, находя их рациональные и доступные дидактические решения.

Литература

1. Вишнякова С.А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения): Монография. СПб.: Астерион, 2015. – 270 с.
2. Вишнякова С.А., Капасова Д.А. Русский язык (Научный стиль речи). Учебное пособие. 3-е изд., дополненное и переработанное. Алматы: Казак университеті, 2021. – 215 с.
3. Карымсакова Р.Д. Пособие по русскому языку для студентов-юристов. – Алматы: Казак университеті, 2006. – 314 с.
4. Проскурякова И.Г. Практикум по русскому языку и культуре речи: Пособие по научному стилю речи: Для вузов технического профиля / Под ред. И.Г.Проскуряковой. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 320 с.

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

И.В. Одинцова

odintsova.irina@gmail.com

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(Москва)

Современная методика преподавания языка ищет эффективные способы развития коммуникативной деятельности учащегося. Немаловажную роль в этом процессе отводится учебнику. Характер построения учебника по развитию речи находится в прямой зависимости от уровня владения учащегося иностранным языком.

Основным подходом к организации учебных материалов на начальном этапе следует признать тематический подход. Каждая тема представляет собой каталог типичных ситуаций, снабженных типичным набором языковых и речевых моделей. Работа над лексикой, грамматикой и разговорными речевыми произведениями ведется параллельно. Задания конкретизируются в зависимости от того, какая целевая установка является в данный момент ведущей: работа над лексикой, грамматикой или речевыми моделями. Такое построение учебных материалов можно назвать комплексным. Именно так построены уроки в книгах И.В. Одинцова «Что вы сказали?» [5] и О.Н. Короткова, И.В. Одинцова «Загадай желание» [6].

На продвинутом этапе обучения в основу организации учебника кладется проблемный подход. При разрешении проблемной ситуации активно включается процесс мышления, так как цель проблемного обучения не потребление готовых истин, а производство знаний, гипотез. В учебных условиях возможность обнаружить собственное «я» учащийся приобретает прежде всего при решении проблемной ситуации. Умело поставленная проблема способна вызвать взрыв мотивации. Овладение языком на продвинутом этапе нацелено прежде всего на расширение лексического запаса учащихся, на увеличение объема лексики в определенных речевых контекстах. Работа над грамматикой здесь имеет достаточно обособленный характер. Такой подход диктует и особое построение учебника: грамматика занимает подчиненное место, ей отводится

специальный параграф, и преподаватель пользуется грамматическим материалом по необходимости. Именно так построены книги «Он и она. Пособие по развитию навыков чтения и устной речи» [3]; *Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи* [8; 9].

Обратимся к когнитивной устроенности учебных тем на начальном и продвинутом этапах обучения. Как известно, чем более привычной для человека является деятельность, тем меньше он нуждается в том, чтобы в процессе ее осуществления обращаться к речевой коммуникации по данной теме. Когда мы ужинаем, мы не говорим о том, что мы делаем: кипятим воду, достаем чашки, вынимаем хлеб, масло, сыр, наливаем воду в чашку... – наша коммуникативная деятельность направлена совсем на другое – на то, что мы обсуждаем, когда готовим завтрак и завтракаем. Но на начальном этапе именно примитивные действия становятся предметом обучения. Темы при обучении любому иностранному языку на начальном этапе универсальны: семья, дом, в доме, город, транспорт и т.д. Мы назвали их «тематическими примитивами».

На продвинутом этапе не сама механическая примитивная форма деятельности становится предметом речи, а коммуникативная деятельность, сопровождающая механическую. И тут важны такие параметры как: поле дискурса, т.е. предмет речи (например, сын решил жить отдельно); тенор дискурса: отношения между коммуникантами (сын, отец, мать, брат); модус дискурса: какие каналы коммуникации задействованы.

Как известно, материал тем лучше усваивается, чем он лучше структурирован. Особую популярность среди лингвистов приобрела теория фреймов. Фрейм, по определению М. Минского – это «структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации» [3, с. 254] (сравните, например, фреймы «пребывания в комнате», «празднование дня рождения» и т. п.). В трактовке И. Гофмана фрейм – это одновременно «матрица возможных событий и совокупность ролей, делающих их возможными» [10, с. 26–27]. Фрейм – это еще и «схема интерпретации» событий, присутствующая в любом восприятии. По сути, фреймы являются форматом для представления знаний. Фреймовые структуры могут служить основой лексической кате-

горизации, привлечение фреймовых структур помогает объяснить способы формирования различных смыслов на функциональном основе. Обращение к фреймам позволяет категоризировать языковые единицы по тематическому принципу.

Если в основе каждой, предъявляемой в учебнике, темы лежит некий концепт, то единицей структурирования этого концепта следует назвать фрейм, структуру, которая содержит «знания о существенном, типичном и возможном для этого концепта в рамках определенной культуры» [1, с. 16].

Образ мира, который носит в себе преподаватель и учащийся многолик и симультанен, он – отражение того опыта, который впитал в себя человек за свою жизнь. В этом опыте знания и переживания человека слиты и лишь отчасти поддаются вербализации. Общаясь в обыденной жизни, мы всегда затрагиваем фильмы внутренних смыслов. При обучении языку на начальном этапе этот процесс должен быть сведен к минимуму. Задача составителя учебника не провоцировать работу внутренних смыслов, если учащийся не в силах оформить свои мысли речью. Именно этой цели служат «тематические примитивы». На начальном этапе, когда речевые акты — это практические речевые действия (описание статичной или динамичной ситуации, участие в диалоге или полилоге), активизация смысловых фильмов дозируется преподавателем и структурируется фреймами. Поскольку каждый фрейм организован по аналогии с жизненным миром, он «упорядочен на области разной релевантности соответственно моих интересов; каждая из областей имеет специфический центр плотности и наполненности, а также открытые, но поддающиеся истолкованию горизонты» [7, с. 195]. На начальном этапе обучения фреймы организованы вокруг тематического ядра. Они не конструируют новую реальность и минимально затрагивают социальную карту учащегося. Речевое поведение учащихся на этом этапе максимально спрогнозировано и отвечает принципу «взаимных перспектив» [Там же: 195], когда учащиеся видят предметы и события в максимальной идентичной системе типизаций. Каждую речевую тему обслуживают лексико-грамматические модели, формирующие ее наиболее частотно и регулярно. Подобная, жесткая структура не позволяет дать сбой в коммуникации и создает у учаще-

гося иллюзию свободного владения языком (все мы, наверное, наблюдали, с какой легкостью общаются учащиеся начального этапа между собой, и в какой тупик их повергает общение с учащимися продвинутого этапа, а также носителями языка).

На продвинутом этапе развитие темы не обладает такой жесткостью. Организация фреймов создает здесь интеллектуальную сеть, и учащимся предоставляется возможность поиска множества путей связать слоты фрейма разных уровней. Учебник не только вербализует тематическое ядро, но и открывает возможность затронуть горизонты темы, позволяет переключать речевую деятельность учащегося из одной тематической ниши в другую. Такой организации служат проблемные темы, например, проблемы большого города – транспорт в большом городе – метро – как я познакомился со своей девушкой в метро – тема знакомства/ тема моя девушка и т. д. Возможность переключения из одной тематической ниши в другую нежелательное на начальном этапе, возможно и желательно на продвинутом этапе. Именно этой цели служат проблемные темы, о которых говорилось выше. Расширять тему могут дополнительные тексты, фильмы, отрывки из них, стихи, песни; мультимедийные материалы (см., например, мультимедийный диск к учебнику «Advanced Russian: from reading to speaking» [8, 9]).

Организация фреймов предопределяет структуру текста. На начальном этапе текст развивается линейно: слоты следуют один за другим, создавая линейную последовательность. На продвинутом этапе слоты могут актуализироваться как последовательно, так и прерывисто, образуя «смысловые скважины» (по терминологии А.И. Жинкина) во фреймовой цепочке. «Величина скважности определяется степенью взаимопонимания партнеров коммуникации» [4, с. 110].

Литература

1. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Короткова О.Н., Одинцова И.В. Загадай желание: пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. 4-е изд. СПб.: Златоуст. 2016. 3-е изд. – 224 с.
3. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978. С.250-338
- Одинцова И.В. Он и она. Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. Изд. 3-е. М.: Флинта. Наука, 2017. – 160 с.
4. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. – 216 с.
5. Одинцова И.В. Что вы сказали. Книга по развитию устной речи и аудированию. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. – 321 с.

Русский язык в поликультурном мире (8 – 12 июня 2022 г.)

6. Одинцова И.В. Он и она: Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 160 с.
7. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом // Пер с нем. и англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 1056 с.
8. Sophia Lubensky. Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 1. Texts. Assignments. Dictionary. Slavica Publishers. Indiana University. USA, 2010. — 366 с.
9. Sophia Lubensky. Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 2. Grammer. Exercises. Answer Keys to Book 1. Answer Keys to Grammer. Slavica Publishers. Indiana University. USA. 2010, — 346 с.
10. Goffman E. Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior. New York: Anchor, 1967.

КОНЦЕПТ «ПАТРИОТИЗМ» В ФОРМИРОВАНИИ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ

И.Ю. Гранева, Н.В. Радбиль

irina.graneva@mail.ru; nagov@list.ru

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
(*Нижний Новгород*)

В русской культуре представление о патриотизме, о любви к Родине изначально играло, играет и будет играть важнейшую роль в духовном самосознании русских, в этническом самоопределении и поисках национальной идентичности. Отношение русских людей родной земле было, есть и будет ключом к постижению русского мира и русского языка. Освещение разных аспектов любви к Родине и непосредственно связанного с ней круга идей и представлений является особенно важным в организации вузовского преподавания русского языка как иностранного в плане формирования страноведческой и лингвокультурной компетенции у иностранных обучающихся [4; 12].

Актуальность исследования заключается в лингводидактической значимости изучения темы патриотизма на занятиях РКИ в свете задачи в формировании интереса обучающихся к России, к русскому языку, с учетом особенностей обучения в дистанционном формате.

Помимо традиционных способов знакомств с русской культурой на уроках русского языка со студентами-иностранцами необходимо включать и художественные тексты, говорящие об огромной значимости для русского человека такого понятия, как Родина. Особенно это значимо в условиях дистанционного формата обучения.

При всех очевидных преимуществах этой формы обучения, особенно в условиях продолжающейся пандемии, преподавание РКИ в этом формате имеет и ряд проблем. В ситуации, когда обучаемый отделен от преподавателя и от образовательной среды в целом, когда учебная деятельность осуществляется в виртуальном режиме, студенты-иностранцы сталкиваются с рядом методических трудностей, связанных с недостаточной степенью реализации коммуникации иностранцев между собой и с преподавателем, что приводит к дефициту

неформального общения с преподавателем и другими студентами. Онлайн-занятие в формате видеоконференции не позволяет преподавателю в полной мере моделировать ситуацию естественной межкультурной коммуникации в многонациональной группе студентов, как это обычно происходит в традиционном режиме обучения РКИ. Именно в этой ситуации освоение культурно-значимых текстов в визуально-аудиальном формате позволит отчасти компенсировать указанный дефицит учебной коммуникации.

Методологической базой для формирования содержательного блока планируемых занятий являются идеи отечественной лингвокультурологии [5; 7; 10] и теории языковой картины мира [3; 9]. Теоретический материал по концептуальному содержанию и языковой объективации концепта «патриотизм» в художественных и публицистических текстах русских авторов вводится на основе принятой в Нижегородской научной школе методики комплексного описания концептов культуры [8; 11]. Учебно-методическое обеспечение предлагаемого в работе занятия формируется на базе известного учебного пособия Н.В. Баско «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» [1] и собственных учебно-методических разработок одного из авторов статьи [6].

Художественные тексты и периодическая печать являются важными факторами приобщения и знакомства студентов-иностранцев с русским миром. Сегодня нельзя представить процесс обучения иностранных учащихся без ознакомления и изучения текстов русских писателей как на начальном уровне, так и на продвинутых курсах обучения русскому языку. Лингвисты и методисты со времен Е.М.Верещагина, В.Г. Костомарова, со времен появления самой науки лингвокультурологии настоятельно рекомендуют включать различные художественные тексты в ход занятий по РКИ в вузе в зависимости от уровня подготовки обучающегося [1; 3; 4].

В иностранной аудитории далеко не всегда удастся полноценно объяснить студентам такие понятия как *Родина*, *ностальгия*, почему береза является символом слова *Родина* для россиянина и идет в одной связке с такими понятиями, как *дом* и *семья*.

В данной работе в качестве примера мы рассмотрим занятие, посвященное начальному этапу работы по теме — введению темы Родины на уроках РКИ. Обучение ведется параллельно в двух дистанционных образовательных средах: видеоконференция ZOOM, в рамках которой дается небольшой предварительный лекционный фрагмент, погружающий в тематику занятия, истолковываются основные понятия по теме, а также объясняются задания; система MOODLE, в среде которой вводятся сами анализируемые тексты с вопросами и заданиями, а также решаются минитесты.

Учебные тексты художественного и публицистического характера содержат страноведческую информацию, сведения о русской культуре, традициях и обычаях русского народа, а также пословицы, поговорки и фразеологизмы, которые являются ключом к раскрытию русского национального характера и способствуют более глубокому пониманию его иностранцами.

Прежде всего на подготовительном этапе в системе ZOOM предлагаем визуальный ряд заранее подготовленных картинок с комментариями. Среди изображений можно выделить следующие: кадры из фильма «Калина красная», кадры песни «Течет река Волга», картину К. Маковского «Воззвание Минина».

Вопрос: *Какие ассоциации у вас вызывают данные изображения?* (нужно отметить, что данное занятие мы проводим у студентов, владеющих языком на уровне не ниже В1, то есть у учащихся на 1-2 курсе университета).

Чаще всего студенты-иностранцы понимают слово *Родина* лишь как место, где родился человек. Преподавателю следует разъяснить, кто и что изображено на картинках.

Далее мы предлагаем краткую информацию о писателях, тексты которых мы будем изучать на уроках (параллельно в ZOOM и в MOODLE). Это тексты А.С. Пушкина, С.А. Есенина, А.И. Солженицына, И.С. Тургенева.

В ходе урока дается в качестве материала для задания по подготовленному чтению дается стихотворение «19 октября» А.С. Пушкина» (параллельно в ZOOM и в MOODLE). Нужно отметить, что студенты с большим энтузиазмом воспринимают поэтические тексты. В ходе изучения данного стихотворения мы можем ввести такое понятие

как *малая родина*, обсудить его отличия от понятия *Родина* в мире русского человека.

Также студенты-иностранцы знакомятся с паремиологическим и фразеологическим материалом, например: *Где кто родился, там и пригодился; Родина сторона — мать, чужая — мачеха* и др. — и выполняют ряд заданий (в MOODLE).

В ходе занятия с опорой на методику, предложенную Н.В. Баско [1], мы вводим новые слова и объясняем их значения, составляем словообразовательное гнездо, сопоставляем данные слова со словами-эквивалентами из родного языка обучающихся. Последний момент входит в качестве отдельного компонента занятия в режиме видеоконференции ZOOM в предусмотренную нами работу по развитию навыков кросс-культурной коммуникации: студенты обмениваются информацией о том, как это будет на их родном языке и выясняют концептуальные и культурные сходства и различия. Это особенно интересно, если группа разноязычная. У студентов в ходе занятия появляется живой отклик на данный материал, так как тема Родины близка для каждого человека.

С помощью комплексного анализа слова с указанием: (а) лексического значения; (б) подбором синонимов и антонимов; (в) толкованием слова в переносном значении (если таковое имеется); (г) установлением стилистической окрашенности; (д) выявлением особенностей употребления слова в устойчивых выражениях; (е) контекстуального анализа словоупотреблений в примерах из художественной литературы – иностранные учащиеся могут на достаточно глубоком уровне усвоить такое сложное и емкое понятие как *Родина*, а также понять его значимость именно в пространстве русской культуры.

Обязательным этапом занятия является грамматический комментарий. Также развитию ассоциативного мышления на занятиях по РКИ помогает такой вид учебной деятельности, как организация ассоциативной беседы, построение ассоциативных цепочек: *Россия – медведь, шапка-ушанка, снег, мороз; Родина – мама, дом, детство, бабушка*. Данный метод направлен на интенсивную работу, что обусловлено недостаточностью часов, отведенных для изучения языка по программам бакалавриата и магистратуры.

Именно в режиме дистанционного обучения оказался исключительно востребованным такой формат подачи визуальной учебно-дидактической информации, как **инфографика**. Инфографика сегодня – это продукт исключительно компьютерных технологий. В отличие от статичных графических и фотоизображений инфографика представляет собой «нарратив», повествование, в сжатом или развернутом виде представляющая событие или цепочку событий, т.е. «историю». Простейший вариант инфографики, обозначающий одно событие, представляет собой структурно усложненный постер (плакат) с информативно насыщенным текстом. Его отличия от обычного постера заключаются в смысловой емкости и в образной форме подачи материала, а зачастую в использовании механизма прецедентности при апелляции к культурному фону аудитории. Характерной чертой интернет-инфографики также является возможность интерактивности. Инфографика не только привлекает пользователя, но и взаимодействует с ним.

Материал инфографических изображений мы берем с сайта ВЦИОМ, где имеются обширные коллекции инфографики на различные темы, касающиеся жизни современных россиян. На предлагаемом занятии мы демонстрируем в инфографическом формате ряд постеров на тему «Праздники России». В частности, очень информативным, эмоционально насыщенным и удачно решенным с точки зрения дизайна является инфографическое изображение «День русского языка», где в удобной изобразительной форме, включая разнообразные диаграммы и графики, наложенные на рисованные изображения писателей, показаны литературные пристрастия россиян: на первом месте в их сердцах по-прежнему находится А.С. Пушкин, рисунок которого выделен графически и поставлен на первый план.

В целом этап занятия с применением инфографики (параллельно в ZOOM и в MOODLE) очень подходит для предлагаемой в данной работе формы занятия – занятия-обсуждения: инфографика создает нужную эмоциональную атмосферу и позволяет вовлечь всех иностранных обучающихся в анализ представлений о патриотизме, о Родине в русской культуре.

В целом отметим, что предлагаемая нами система занятий РКИ в вузе на тему патриотизма (на примере рассмотренного выше заня-

тия), на наш взгляд, способствует успешному формированию лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенции у иностранных обучающихся, воспитанию у студентов-иностранцев интереса к русскому миру, русским людям и русской культуре, причем решает эти образовательные и воспитательные задачи в формате онлайн-обучения.

Литература

1. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: Учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 232 с.
2. Войтова Н.А., Макарова М.Д. Психологические аспекты в условиях адаптации обучающихся к цифровому образовательному процессу // Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному и на русском языке: статей. Туркменистан – Россия / Под ред. О.А. Лебедевой. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 15-20.
3. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
4. Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 320 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие. М.: Academia, 2001. – 202 с.
6. Наговицына Н.В. Концепт «патриотизм» в обучении русскому языку как иностранному: Учебно-методические рекомендации к занятиям. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2021. – 43 с.
7. Радбиль Т.Б. «Язык ценностей» в современной русской речи и пути его исчисления» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. №. 6. Ч. 2. – С. 569–573.
8. Радбиль Т.Б. «Прецедентные имена» как элементы «языка культуры» // Ономастика Поволжья: Материалы XV Международной научной конференции / Под ред. Л.А. Климковой, В.И. Супруна; Арзамасский филиал ННГУ. Арзамас–Саров: Интерконтакт, 2016. – С. 49–54.
9. Радбиль Т.Б. Культурная апроприация заимствований в свете теории языковой концептуализации мира // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2017. Т. 13. – С. 107–115.
10. Радбиль Т.Б. Рацибурская Л.В. Палоши И.В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект» / Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская, И.В. Палоши // Научный диалог. 2021. № 1. – С. 63–79.
11. Социокультурные и прагматические аспекты современных словообразовательных процессов: коллективная монография / Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская, Е.В. Щеникова, Н.А. Бакич, В.А. Торопкина, Е.А. Жданова; под ред. Л.В. Рацибурской. М.: ФЛИНТА; Наука, 2018. – 232 с.
12. Щукин А.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. М. Высшая школа, 2003. – 334 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.В.Решетникова

valentina_ros@mail.ru

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта»
(Москва)

Основная идея обновления общего образования состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Ставится вопрос о поиске резервов повышения эффективности обучения, способных учесть психолингвистические особенности предмета, опирающиеся на основные закономерности обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, способным решить задачу оптимизации процесса обучения данному предмету. В этой связи целесообразно отдельные виды деятельности перенести на дистанционные формы, тем самым выходя на встроенную модель обучения иностранному языку. Такое смещение акцентов требует внедрения в учебный процесс новейших методов и технологий обучения.

Современному преподавателю важно знать новейшие методы преподавания иностранного языка, специальные обучающие техники и приемы, чтобы оптимально подобрать тот или иной метод преподавание в соответствии с уровнем знаний, потребностей и интересов студентов. Методы обучения не являются простыми алгоритмизированными единицами, их рациональное и мотивированное использование на занятиях по иностранному языку требует креативного подхода со стороны преподавателя.

Качественная языковая подготовка студентов невозможна без использования современных инновационных образовательных технологий. Современные инновационные технологии в образовании – это использование информационных и коммуникационных технологий в обучении, проектная работа в обучении, работа с учебными компьютерными и мультимедийными программами, дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создание презентаций в программной среде Microsoft Power Point, использование ресурсов всемирной сети Интернет.

Эти технологии помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня знаний [2, с125].

Важным средством инновационного обучения является также использование мультимедийного комплекса в составе интерактивной доски, персонального компьютера и мультимедийного проектора. Такой комплекс объединяет все преимущества современных компьютерных технологий и выводит процесс обучения на качественно новый уровень.

Повышение заинтересованности иностранных студентов в изучении русского языка с использованием на занятиях средств мультимедиа является основной целью преподавателя в дистанционном обучении. Внедрение мультимедийных технологий создает условия для интерактивного общения, что на сегодняшний день является важнейшим составной частью учебного процесса. Используя мультимедийные технологии, преподаватель может предоставить информацию в совершенно новой и эффективной форме, сделать ее более полной, интересной и приближенной к тематике, которая изучается.

Благодаря наглядности и интерактивности мультимедийного комплекса преподаватель имеет возможность привлекать всех студентов к активной работе.

Можно выделить такие преимущества инновационного обучения:

- устанавливается дружеская атмосфера и взаимодействие между участниками общения;
- студенты могут быть более независимыми и уверенными в себе;
- преподаватель поощряет студентов к сотрудничеству, подбадривает их, студенты имеют возможность преодолеть страх перед языковым барьером;
- преподаватель не доминирует;
- слабые учащиеся могут получить помощь от более сильных;
- каждый учащийся, привлеченный к работе, имеет определенное задание;
- учащиеся могут использовать свои знания и опыт, приобретенный раньше.

Дистанционное обучение – новая форма взаимодействия преподавателя и студентов между собой на расстоянии, диктующая свою специфику организации учебно-познавательной деятельности студентов, отбора педагогических технологий, средств обучения, адекватных не только поставленным целям, содержанию обучения, возрастным особенностям студентов, но и избранной форме обучения.

Как показала практика, дистанционное обучение – это очень эффективная форма обучения, ориентированная на результат, так как развивает мотивацию к получению образования.

Интеграция очных и дистанционных форм обучения иностранным языкам является наиболее интересной моделью применительно к профильному образованию.

На этом этапе возникает вопрос о необходимости четкого разделения видов учебной деятельности: какие из них выносятся на очную, а какие на дистанционную форму обучения.

Очная форма предполагает:

- ознакомление студентов с новым материалом по наиболее трудным проблемам, требующим непосредственного участия педагога;
- формирование основных действий по усвоению нового материала;
- проведение на занятиях разного рода дискуссий, работа в группах, осуществление всех видов деятельности, требующих непосредственного контакта на разных уровнях (с преподавателем, между студентами);
- организация контрольных, проверочных работ в очной форме;
- защита проектов, проводимая в очной форме, но с презентацией всех необходимых материалов на сайте [3, с.108].

Дистанционная форма такого курса предполагает:

- самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность по ресурсам Интернет;
- выполнение дополнительных задач, способствующих усвоению материала программы;
- совместное выполнение задач творческого характера;
- работу со справочными и информационными материалами,
- консультации с преподавателем;
- промежуточное тестирование (самопроверка, автоматизированный контроль)

Все выбранные виды деятельности для дистанционного обучения соотносятся с тематикой печатного учебного пособия.

Структуру дистанционного курса можно представить следующим образом:

1. Организационный модуль.
2. Методический модуль – общие сведения о курсе, цели и задачи курса, структура курса, стратегия работы с курсом, учебно-тематический план с указанием сроков выполнения заданий и форм отчетности, расписание занятий, активные обучающие ресурсы.
3. Контрольный модуль: пакет тестов.
4. Информационно-учебный модуль: учебные материалы с задачами по конкретной теме или проблемные ситуации, задачи на самопроверку и интерактивные тесты, задачи для работы в сотрудничестве с однокурсниками, лабораторные и практические работы. Содержание информационно-учебного модуля разбивается на уроки. Информационно-учебный модуль строится на основе разделов программы.
5. Справочный модуль: глоссарии, словари, энциклопедии, справочники, в готовом виде или в виде ссылок на соответствующие ресурсы, дополнительный материал.
6. Интерактивный модуль: это раздел для осуществления общения, включающий доску объявлений, электронную почту для индивидуальных консультаций с преподавателем, телеконференции, чаты [1, с.72].

Методика организации и проведение интегрированного курса обучения иностранному языку включает три последовательных этапа:

1. Организационно-подготовительный – знакомство студентов с работой по новому для них курсу, с его особенностями как в очной, так и в дистанционной форме обучения.
2. Основной – обучение, основанное на сочетании очной и дистанционной форм, включающей изучение теоретического материала, выполнение практических и контрольных задач, в том числе индивидуальных, парных и групповых заданий.
3. Заключительный – итоговая оценка полноты усвоения всего материала.

Важно помнить, что участие преподавателя в дистанционной форме обучения обязательна. Этот учебный процесс является продолжением очного, но в виртуальной форме.

Применение средств информатизации образования обеспечивает органическое сочетание различных методов обучения иностранному языку в одном учебном курсе, определяющем интегрирующий потенциал средств информатизации образования в обучении иностранным языкам.

Смешанная форма позволяет использовать сильные стороны очной формы обучения и преимущества дистанционных технологий. В условиях информатизации образовательного процесса именно эта форма подготовки студентов, скорее всего, окажется наиболее востребованной.

Использование современных информационных технологий позволяет значительно повысить эффективность усвоения учебного материала за счет своевременности, полезности, целесообразной дозировки, доступности (понятности), оперативной взаимосвязи источника учебной информации и студента, адаптации темпа представления учебного материала к скорости его усвоения, учета индивидуальных особенностей студентов, эффективное сочетание индивидуальной и коллективной деятельности, методов и средств обучения, организационных форм учебного процесса, что в значительной степени способствует решению проблем его гуманизации [4, с.14].

Литература

1. Дистанционное обучение: технологические аспекты : Монография / В.И. Канаев ; Современ. гуманитар. ун-т. М. : Современ. гуманитар. акад., 2004. – 191 с.
2. Касаткина Н.Н., Лагутина Н.С. Разработка компьютерных программ как инструмент повышения качества обучения иностранному языку / Н.Н. Касаткина, Н.С. Лагутина // Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации / Под ред. А.Л. Назаренко Вып.6. М.: «Университетская книга», 2014. – С.124-131.
3. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку / Н.И. Клевцова. Курск, 2003. – 178 с.
4. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения / В.Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–14.

ИНТЕРАКТИВНАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Е.Ю.Николенко

nikolenko.e.yu@gmail.com

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(Москва)

В современном постоянно меняющемся мире становится очевидным, что использование традиционных образовательных подходов при обучении иностранному языку не способно в полной мере развить языковые компетенции учащихся. Исследователи все больше внимания уделяют интерактивной методике, которая предполагает взаимодействие между педагогом и учащимся в режиме диалога. Суть интерактивных методов обучения состоит в том, что они ориентированы не только на широкое взаимодействие между педагогом и учащимися, но и на взаимодействие между самими учащимися.

Поскольку, сочетая возможности современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) и традиционные формы обучения, создается интерактивная среда воздействия на учащихся, которая активизирует их и в значительной мере повышает эффективность обучения, применение ИКТ важно как для лекционных курсов, где с помощью создания интерактивной дидактической среды мы активизируем студентов, которые традиционно выступают на лекции в роли пассивных слушателей, так и для практических занятий по языку, когда создание такой среды позволяет учащимся постоянно находиться в сфере влияния изучаемого языка, находиться во взаимодействии с преподавателем и другими учащимися [3, с. 136].

Интерактивность понимается нами как важнейшее условие эффективности системы обучения, как то, что позволяет учащимся быть активными не только во время занятий, но и вне их. В своё время мы выделили следующие существенные характеристики интерактивного обучения: личностная ориентированность, активность, деятельность, рефлексивность, коммуникативность, наличие прямой или опосредованной средствами обучения обратной связи между субъектами обучения как по вертикали, так и по горизонтали, профессиональная направленность [5, с.139]. Указанные характеристики интерактивного

обучения позволяют расценивать его как максимально соответствующее потребностям современного образования.

Процесс интерактивного обучения иностранному языку должен строиться с учетом таких социально-психологических составляющих, как межличностное, межиндивидуальное и социальное взаимодействие, а также с учетом педагогического аспекта, определяющего его базовые компоненты: работа в малых группах (мини-группе, группе), игровые элементы, диалогическое взаимодействие, активная познавательная деятельность каждого учащегося, творческая основа деятельности. Социально-психологические и педагогические основы интерактивного обучения определяют специфику построения такого обучения при овладении иностранным языком, а отбор соответствующих им интерактивных форм и приемов способствует более эффективной организации учебного процесса.

Эффективным средством для развития устно-речевых умений должно выступать интерактивное учебное пособие, стимулирующее, активизирующее и поддерживающее естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие в учебном процессе и обеспечивающее непосредственный «выход» в естественную языковую среду, создавая таким образом условия для переноса сформированных умений в реальные условия общения.

То есть для эффективного обучения иностранцев русскому языку, как нам представляется, требуется интерактивный учебный курс, построенный с использованием средств информатизации коммуникации, предполагающий активное двустороннее взаимодействие преподавателя и студента. Он реализует возможности средств информационно-коммуникационных технологий и ориентирован на достижение следующих целей: формирование и распространение новых моделей образовательной деятельности, предоставление учебной информации с привлечением средств мультимедиа- и гипермедиа технологий, осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии, контроль результатов обучения и продвижения в учении [4, с. 89].

При традиционном образовательном подходе, где ученик в основном выполняет пассивную роль, представляется невозможность сформировать навыки русской разговорной речи. Зачастую иностранцы,

изучающие русский язык, не чувствуют себя свободно в реальных жизненных ситуациях: не могут поддержать диалог, не могут выразить свои мысли – не владеют разговорным русским языком.

Если уроки русского языка как иностранного проходят в обычном режиме: читаем – переводим текст, делаем грамматические упражнения, отвечаем на небольшое количество вопросов по тексту, то мозг иностранца работает в режиме, который необходим для данного вида деятельности, т.е. иностранный студент учится читать, переводить, искать в тексте ответы на вопросы, при этом новые слова запоминает медленно (в той степени, в какой они необходимы для понимания текста). При таком изучении языка иностранный студент учится выполнять тесты, но это не значит, что он учится говорить по-русски, так разговорный русский язык освоить невозможно.

Чтобы начать говорить по-русски, изучающему русский язык нужно выработать совершенно другие навыки, чем для чтения и выполнения грамматических упражнений. Именно поэтому на уроке русского языка как иностранного нужно смоделировать интерактивную среду, приближенную к реальной языковой среде. В данном случае нам не помогут большинство художественных и публицистических текстов, потому что в них используется лексика, которую мы не используем в разговорной речи при повседневном общении. Поэтому так важно использовать на уроках РКИ коммуникативные диалоги, из которых иностранцы смогут почерпнуть необходимую лексику, а также научатся правильно строить фразы, которые они смогут использовать в реальной жизни, в повседневной разговорной речи.

В нашей работе мы исследуем то, как развить навыки разговорной речи не просто у иностранного учащегося на начальном этапе обучения, а у китайских студентов. Поэтому наш анализ был бы неполным без учета важности социокультурного компонента при формировании навыков русской разговорной речи у китайских учащихся на начальном этапе. Поскольку при интерактивных методах обучения невозможно не учитывать культурный компонент для обеспечения эффективного обучения.

Китайские учащиеся как представители восточного менталитета и культуры отличаются от европейцев и американцев. Они более замкнуты, консервативны, неохотно выражают свои мысли публично.

Именно из-за этих этнокультурных привычек, обусловленных родным языком и культурой, в процессе изучения русского языка китайские студенты с трудом выходят в свободное общение на изучаемом языке, хотя и имеют, как правило, добротные знания грамматики. «Большинство китайцев обладают некоммунитивным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматических правилах, хотя на самом деле они уже отлично усвоили правила русского языка» [6, с. 288-291].

Ещё один способ решить эту проблему – использование учебно-речевых ситуаций на занятии.

Учебно-речевая ситуация (далее УРС) – 1) реальная коммуникативная ситуация общения в процессе учебной деятельности; 2) способ и средства организации ... речевой деятельности обучаемых; один из приемов работы, смысл которого — воссоздать типичную для деятельности учителя ситуацию общения, чтобы включить обучаемых в эту деятельность [1, с.127]

В описании УРС, как правило, указываются: участники коммуникативного акта, их ролевые связи, характеристика каждого из коммуникантов (например, возраст, подготовленность к восприятию информации, личностные качества и т. д.), обстановка общения, место, дистанция между говорящим и слушающим, особенности акустики, наличие микрофона и т. д.; цели общения и его предметная основа, предметное содержание, т. е. для чего организуется общение, его задачи, о которых должен сообщить преподаватель и т. д.

Учебно-речевые ситуации представляются эффективным средством обучения китайских студентов коммуникации на русском языке вот почему. Все знания начинаются с восприятия. Восприятие может сделать абстрактные знания конкретными и визуальными, что очень полезно на занятиях по изучению иностранных языков. УРС позволяет учащимся погрузиться в воображение предметов, ситуаций, стимулирует их интерес к обучению и превращает первоначальный скучный процесс изучения трудного иностранного языка в активный творческий процесс.

Принимая во внимание, что в фокусе нашего внимания находятся китайские учащиеся элементарного и базового уровней, полагаем, что следует применять различные ролевые игры в зависимости от их уровня.

Для учащихся элементарного уровня используем контролируемую ролевую игру. Так как контролируемая ролевая игра является самым простым видом игр и может быть построена на основе диалога или текста. Учащиеся элементарного уровня только недавно познакомились с русским языком, у них небольшой словарный запас. В данном случае они могут сначала ознакомиться с основным диалогом. После этого создают свою версию диалога на основе имеющегося в учебнике, новый диалог может быть похож на основной диалог, но необходимо заменить некоторые слова или выражения. Кроме того, нельзя игнорировать руководящую роль преподавателя в процессе ролевой игры.

Для учащихся базового уровня используем умеренно контролируемую ролевую игру. В процессе подготовки учащимся сначала сообщают, какую роль они будут играть, например: какой возраст (молодой человек или старый), какая профессия (учитель или врач) и что надо делать и зачем? В отличие от первого варианта особенности ролевого поведения известны только исполнителю. Для других участников важно угадывать поведение своих партнеров и соответствующим образом реагировать на их реакции. Игра организована преподавателем, и он может заранее сказать студентам, что может произойти. Такой вид игры позволяет учащимся создавать как можно больше примеров диалогов в соответствии со своими собственными идеями, делая персонажей более живыми. Для учащихся базового уровня это хороший вид упражнений по обучению устному общению на уроке [5, с.211].

Возможны и другие варианты УРС.

Итак, для интерактивной методики важно:

1. Создание интерактивной дидактической среды, активизирующей студентов, что позволяет учащимся постоянно находиться в сфере влияния изучаемого языка, находиться во взаимодействии с преподавателем и другими учащимися
2. Учитывать межличностное, межиндивидуальное и социальное взаимодействие, а также педагогический аспект: работа в малых

группах (мини-группе, группе), игровые элементы, диалогическое взаимодействие, активную познавательную деятельность каждого учащегося, творческую основу деятельности.

3. Наличие интерактивного учебного пособия, стимулирующего, активизирующего и поддерживающего естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие в учебном процессе и обеспечивающего непосредственный «выход» в естественную языковую среду.

4. Использование учебно-речевых ситуаций как эффективное средство обучения китайских студентов коммуникации на русском языке, позволяя учащимся погрузиться в воображение предметов, ситуаций, стимулируя их интерес к обучению и превращая процесс изучения трудного иностранного языка в активный творческий процесс.

Литература

1. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986. – 127 с.
2. Николенко Е.Ю. Интерактивная лингводидактическая среда при обучении иностранному языку (русскому как иностранному) // Вестник ЦМО МГУ. Русский язык как иностранный: методика и практика преподавания, № 2. – С. 44-47.
3. Николенко Е.Ю. Медиа-текст как средство обучения аудированию и говорению на русском языке // Stephanos, издательство Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва), № 5 (19), 2016. – С. 135-140.
4. Николенко Е.Ю. Современная информационно-коммуникационная парадигма и прагматические проблемы лингводидактики (типы учебных пособий по иностранным языкам) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. М.: Изд-во Моск. ун-та. № 5, 2008. – С. 89-95.
5. Николенко Е.Ю. Учебно-речевая ситуация при обучении русскому языку китайских учащихся элементарного и базового уровней // «РКИ в поликультурном пространстве: традиционные и цифровые технологии» IV Московский международный культурно-образовательный форум по РКИ. Москва: «Учебный центр русского языка Московского государственного университета», 2021. – 214 с.
6. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17. – С. 288-291.

ОСВОЕНИЕ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ РУССКОЙ СИСТЕМЫ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т.Е.Шаповалова

tshapovalova@gmail.com

Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет
(Москва)

Аннотация. В процессе изучения временных отношений иностранные студенты способны овладеть системой средств и способов выражения темпоральной семантики в русском языке. Для формирования лингвистической и коммуникативной компетенции при характеристике временных значений можно использовать классификационную работу в сочетании с описанием словарных дефиниций непонятных либо редко используемых слов или сочетаний; расшифровкой метафор времени или описательных глагольно-именных оборотов; практиковать синонимическую замену одного способа либо средства выражения временного значения подходящей по смыслу формой или конструкцией. Такая методика приводит к активизации мышления и речи иностранцев.

Окружающая действительность постигается человеком в процессе овладения языком, его лексическим составом и грамматическим строем. Изучающие русский язык иностранцы обращаются к универсальным ориентирам, которые помогают им понимать особенности чужого языка. Среди таких универсалий оказывается время – категория, свойственная любому языку, но национально специфическая.

Освоение иностранными студентами системы выражения временных отношений занимает значительное место при формировании лингвистической и коммуникативной компетенции.

Многие иностранные студенты начинают изучать русский язык для того, чтобы в оригинале читать произведения классиков: Пушкина и Гоголя, Достоевского и Толстого. Мы предлагаем изучать временные отношения на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», из которого методом нацеленной выборки извлекли речевой материал, позволяющий накопить значимую информацию и множество впечатлений для формирования знаний и эмоционального отношения к окружающему миру.

Характеризуя часовое, календарное, описательное, комплексное время [2] и средства выражения темпоральной семантики [3] можно использовать в обучении русскому языку разные методы и приёмы, которые относятся к активизации мышления и речи иностранцев, в их сочетании.

Упражнения в классификации временных значений приводят к выводу о существовании в языке синтетического и аналитического способов передачи темпорального отношения.

При синтетическом способе время выражается одной лексемой, содержащей сему 'время', например:

- именем существительным: *Чудное утро* было;
- прилагательным: *Огромное пространство луга было скошено и блестело особенным, новым блеском, со своими уже пахнущими рядами, на вечерних косых лучах солнца;*
- глаголом в видовременной форме: *Алексей Александрович холодно улыбнулся* одними губами;
- наречием: *Он теперь живёт недалеко от нас, и я иногда вижу его;*
- союзом: *Весёлое расположение его ещё усилилось, когда он увидел Кити совершенно поправившуюся.*

Аналитический способ наблюдается, когда для выражения временных отношений используется несколько слов, например:

- свободные синтаксемы с временным значением: *Через час купец, аккуратно запахнув свой халат и застегнув крючки стуртука, с условием в кармане сел в свою туго окованную тележку и поехал домой;*
- количественно-именного сочетания с семой 'время': *Она уж два дня жила в Петербурге;*
- субстантивного темпорального оборота: *Во время своего студенчества он чуть было не влюбился в старшую, Долли, но её вскоре выдали замуж за Облонского;*
- деепричастного темпорального оборота: *Выйдя очень молодым блестящим офицером из школы, он сразу попал в колею богатых петербургских военных;*
- придаточной части сложноподчинённого предложения с временными отношениями: *Как только человек, установив чай, вышел из комнаты, Алексей Александрович встал и пошёл к письменному столу.*

Содержательный и грамматический смысл каждого предложения может быть дополнен и уточнён разными способами и средствами выражения временного значения, вступающими в отношения функциональной сочетаемости – к такому выводу приходят студенты в результате анализа приведённых предложений.

Классификационную работу можно сопровождать

- описанием словарных дефиниций непонятных или редко используемых слов или сочетаний, например: *Он теперь, как и Васька, по пятам ходил за ней; Одно, на что имел право муж, это было на то, чтобы потребовать удовлетворения с оружием в руках, и на это Бронский был готов с первой минуты; Наделавшая столько шума и обратившая общее внимание связь его с Карениной, придав ему новый блеск, успокоила на время точившего его червя честолюбия, но неделю тому назад этот червь проснулся с новой силой;*

- расшифровкой метафор времени [1]: *Она нет-нет и возвращалась мыслью к своему кудрявому Серёже* – или описательных глагольно-именных оборотов: – *Не вы совершили тот высокий поступок прощения, которым я восхищаюсь;*

- определением способа образования временного прилагательного: *Перед утреннею зарёй всё затихло.* Студенты с лёгкостью определяют, что темпоральное прилагательное образовалось от производящей основы имени существительного **утро** аффиксальным, суффиксальным способом, что при словопроизводстве использовался суффикс **-енн-**, с помощью которого образуются многие относительные прилагательные, а значит, этот суффикс является регулярным и продуктивным.

Или темпорального наречия: *Утром Константин Левин выехал из Москвы и к вечеру приехал домой.* Временное наречие **утром** образовано операционным способом адвербиализации – переходом падежной формы имени существительного в наречие.

Синонимическая замена одного способа или средства выражения временного значения подходящей по смыслу формой или конструкцией приводит к активизации мышления и речи иностранцев: *Во время остановки в губернском городе Сергей Иванович не пошёл в буфет, а стал ходить взад и вперёд по платформе; И за обедом распрашивают, кто живёт наверху в этом доме; Кроме Облонских со всеми*

детьми и гувернанткой, **в это лето** гостила у Левиных ещё старая княгиня, считавшая своим долгом следить за неопытной дочерью, находившейся в таком положении; Ребёнка вынули на одной руке из ванны, окатили водой, окутали простынёй, вытерли и **после пронзительного крика** подали матери; Эта ошибка **через два месяца после его возвращения из Москвы** представилась ему во всей своей силе.

Студенты отмечают оттенки временной семантики:

- оттенок повторяемости: **И опять** он заметил выражение испуга в глазах Свияжского;

- фазисный оттенок: **Появление Левина в начале зимы**, его частые посещения и явная любовь к Кити были поводом к первым серьёзным разговорам между родителями Кити о её будущности и к спорам между князем и княгиней (значение начала события); **В середине рассказа старика об его знакомстве с Свияжским** ворота опять закрипели, и на двор въехали работники с поля с сохами и боровами (значение продолжения события); Сергей Иванович Кознышев хотел отдохнуть от умственной работы и, вместо того чтоб отправиться, по обыкновению, за границу, приехал **в конце мая** в деревню к брату (фазисное значение конца события);

- оттенок неожиданности: **Вронский** взял под руку мать; но когда они уже выходили из вагона, **вдруг** несколько человек с испуганными лицами пробежали мимо;

- оттенок приблизительности: **Гладиатор** и Диана подходили вместе и **почти в один и тот же момент**; Она с минуты была в нерешимости;

- градуальный оттенок: **В самый жар** косьба показалась ему не так трудна;

- оттенок быстрого следования: **Характер её тёмного туалета** (Анна **тотчас же** заметила и оценила это) был совершенно соответствующий её красоте.

Использование подходящего по значению слова либо словоформы, субстантивного или деепричастного темпорального оборота, сложноподчинённого предложения способствует становлению лингвистических умений и навыков, исправлению допущенных коллегами ошибок, воспроизведению какого-либо рассказа или составлению своего. Плодотворность методов и приёмов активизации мышления и

речи в процессе изучения временных отношений повысится, если включать в занятие элементы соревнования. Временные отношения требуют дальнейшего исследования в силу своей значимости и многогранности.

Литература

1. Герасименко Н. А., Леденёва В. В., Шаповалова Т. Е. Объективное и субъективное в метафорике публицистического текста // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 2021. № 5. С. 50–59.
2. Крючкова Л. С. Предложная и предложно-падежная система русского языка: функционально-семантический аспект: монография. М.: Флинта: Наука, 2017. 136 с.
3. Шаповалова Т. Е. Темпоральная семантика поэтического высказывания: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИТАЙСКИХ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Лю Юнься

3339513401@qq.com

Российский университет дружбы народов
(Москва)

«Именно продуктивность определяет актуальность использования Интернет-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному, так как появляется возможность в лучшем усвоении знаний, в доступности обучения, в удобстве и экономичности применения» [2, с. 197]. «С появлением эпидемии и широким применением онлайн-образования во всем мире стали заметны такие проблемы, как сложность формирования коммуникативных навыков учащихся, отсутствие русской среды, организационного контроля, воспитания у учащихся навыков письма» [5, с. 102].

Н. Б. Назарова в своей статье поясняет, что пользователи интернета могут вступать в интерактивный диалог с реальным партнером и активно обмениваться сообщениями в режиме реального времени. Кроме того, интерактивные технологии предоставляют «возможность диалогового взаимодействия» пользователя с компьютером, позволяют регулировать скорость изучения и управлять ходом обучения [3, с. 2]. Например, подбор текстов и обширные курсы чтения точно соответствуют пульсу времени и значительно повышают интерес учащихся к учебе [6, с. 63].

Актуальность нашего исследования заключается в том, чтобы определить эффективность использования китайских интернет-платформ в обучении русскому языку.

В 1945 году Вэнивар Буш, известный американский ученый, опубликовал в *Atlantic Monthly* статью «Что мы можем думать» («What we may think»). Буш полагал, что с развитием информационного века люди будут иметь механизированные хранилища документов и базы данных, созданные в соответствии с их личными потребностями (в то время он называл их memex, мемекс) [1, с. 14].

С точки зрения объема информации материалы на различных российских веб-сайтах не только богаты содержанием, но и упорядочены, что позволяет без затруднений найти нужную информацию. Кроме

того, большинство этих материалов бесплатны. Также хочется отметить, что для преподавания русским и китайским студентам могут быть использованы не только материалы с русских веб-сайтов, но и с иностранных [7, с. 96]. По мнению Э. Я. Соколовой, идея использовать информационные технологии в обучении широко распространилась среди преподавателей по всему миру [4, с. 607].

Рассмотрим подробнее некоторые ресурсы.

Портал «Хуцзян». Этот веб-сайт является крупнейшим порталом Китая, содержащим материалы для практики аудирования, говорения, чтения для английского, японского, французского, корейского, русского языков и по 13 другим языкам. Использование данного ресурса на уроках является эффективным подходом к обучению. Рассмотрим подробнее:

1. Доступные модули: вводный курс, продвинутый курс, курс по подготовке к экзамену, VIP курс.

2. Структура курсов. Перед началом урока, преподаватель рассказывает о тенденциях в области занятости, сферах занятости, вызывая этим интерес учеников. Помимо этого, можно рассказать об истории русского языка, его развитии. Затем преподаватель начинает с алфавита, произношения, гласных и согласных звуков. Далее даются упражнения на прописи. Ученики практикуют произношение, слушая носителя языка. Как мы видим на картинках, написание букв изображено подробно. В конце каждого урока, учитель задает домашнее задание (пример упражнения на картинке – выберите правильное произношение). После завершения урока останется запись урока, которой студенты могут воспользоваться по мере необходимости.

Словарь «Qianyuiciba». В настоящее время является наиболее широко используемым словарем в Китае. Содержит более 500 000 слов. Словарь является как русско-китайским, так и китайско-русским. Доступны определения слов, примеры, информация об ударениях и формах слов в разных лицах и падежах. Введя любую форму слова, можно узнать его начальную форму. Кроме этого, просмотренные слова автоматически добавляются в список новых слов.

Русский язык 7500 км. В этом программном обеспечении имеется большое количество материалов для подготовки к различным экзаменам по русскому языку, для разных уровней. Помимо этого, имеются

упражнения для тренировки грамматических навыков. Еще одна значительная особенность этого ПО – возможность составления собственного плана обучения. Можно выбирать словари, объём слов на повторение, длительность обучения.

«92waiyu.com». Самая заметная особенность платформы «92waiyu.com» – это наличие сцен из различных программ и фильмов на русском языке. Другая важная возможность – добавление собственных материалов. Свои материалы также могут быть на любом из поддерживаемых языков. Помимо этого, можно найти группы по изучению иностранных языков.

Таким образом, при обучении русскому языку китайских студентов вне языковой среды следует использовать различные веб-сайты, часто просматривать их, собирать практический материал. Конечно, интернет постоянно развивается, создаются веб-сайты. Следует отметить, что при сегодняшнем стремительном развитии информационных технологий обучение иностранным языкам как важная образовательная деятельность должно адаптироваться к требованиям времени, чтобы повысить эффективность работы и качество обучения.

Литература

1. Буш Вэнивар. What we may think. 1945. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/872/4/as-we-may-think.pdf>
2. Девтерова З. Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2010. № 10. – С. 66-69.
3. Назарова Н. Б., О. Л. Мохова. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2016. №3. – С. 248.
4. Соколова Э. Я. Анализ потенциала Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5 (часть 4) – С. 607–610
5. Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. – С. 102–115. [Электронный ресурс]. – URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
6. 崔卫 · 刘戈. 互联网·俄语·俄罗斯[J].中国俄语教学, 2000 (02). С. 61–64 [Цуй Вэй, Лю Гэ. Интернет Русский Россия [J] Преподавание русского языка в Китае. 2000 (02). С. 61–64]
7. 蔡薇. 试论网络资源在俄语教学中的应用[J]. 长春教育学院学报, 2011 (6). с. 96–97 [Цай Вэй. О применении сетевых ресурсов в обучении русскому языку [J] Журнал Чанчуньского института образования. 2011(6), с. 96–97]

СОВРЕМЕННЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО РКИ

*Е.М.Шахова¹, К. А. Паутова², М. А. Паутов³, А. А. Шинкаренко⁴
Shahova72@mail.ru*

ФГАОУ ВО «КФУ им В. И. Вернадского»¹

Частная Московская Международная Школа²

Российский государственный университет правосудия (КФ)³

Российский университет кооперации (ККИ, филиал)⁴

(Симферополь – Краснодар – Силифке (Турция))

Существует несколько общеизвестных возможных путей интеграции электронных технологий в аудиторное занятие: 1) демонстрация материала посредством компьютера, проектора и электронного носителя информации; 2) посещение тех или иных ресурсов студентами в виде самостоятельной или домашней работы; 3) использование учебных пособий, включающих в себя некоторые электронные технологии (QR-code и гиперссылки).

В научной литературе и в различных профессиональных интернет-сообществах мы можем найти несколько терминов для описания учебных пособий, позволяющих создать виртуальную среду. Например, нами были найдены такие определения, как “мультимедийный / электронный / гипертекстовый / цифровой” учебник. Однако не все представленные термины точно определяют сущность рассматриваемого нами явления. Анализ данных учебников показал, что трактовки предназначены для описания разного вида учебных материалов. Так, Э.Г. Азимов выделяет несколько типов электронных средств обучения [1, с.41]:

1. Электронная версия печатного издания.

Подобное издание основывается на уже имеющемся текстовом варианте, дополняя его гиперссылками на мультимедийный материал. Предоставляет возможность студенту выполнять те или иные задания, осуществляется автоматическая проверка написанного. Стоит отметить, что ввиду технических возможностей подобного учебника задания, в основном, тестовые и предназначены для тренировки. Также под “электронной версией печатного издания” часть пользователей соци-

альной сети В Контакте, понимает любое печатное издание, перенесенное в цифровой формат посредством фотографии или сканирования.

2. Сайт в Интернете/Интернет-ресурс (электронное приложение к учебнику).

Представленный вариант не дублирует текст учебника, а является самостоятельным ресурсом, дополняющим его посредством мультимедийных материалов, широкого спектра заданий и возможной связью с создателями текстовой версии учебника. Печатное издание и электронное приложение к нему принято называть учебным комплексом [1, с. 42]. Подобное сочетание представляется методистам наиболее предпочтительными с точки зрения использования в учебном процессе, так как включает в себя печатные и электронные компоненты. Эльхан Гейдарович в своей работе отмечает, что, к сожалению, указанных учебных комплексов по русскому языку как иностранному на данный момент мало. Учёный выделяет следующие учебные комплексы: «Давай!», «Краски - А1» и «Краски - А2», а также «RusoComunicativo» («Русский язык для общения»). При создании данных комплексов авторы использовали лингводидактический потенциал современных электронных технологий, таких как: QR-коды, мультимедийные презентации, звуковой онлайн-словарь, озвученные мультимедийные приложения и другие.

3. Онлайн-ресурс.

Интернет-сервис или мобильное приложение, не имеющие связи с текстовым учебником, самостоятельно моделирующие языковую среду. Может представлять собой платформу для массовых открытых онлайн-курсов или включать в себя необходимую иноязычным студентам информацию, демонстрирующуюся на постоянной основе. В наполнение онлайн-ресурса входят как мультимедийные материалы, так и различного типа упражнения.

В данной работе мы предлагаем внести в перечень электронных средств обучения, обозначенных выше, четвертый тип – учебное пособие, печатная версия которого содержит электронные технологии, позволяющие преподавателю русского языка как иностранного создать виртуальную образовательную среду.

Как уже было отмечено выше, ввиду цифровизации образования и широкого доступа к интернет-ресурсам потребность использования онлайн-технологий постоянно увеличивается. Более того, выполнение студентами заданий посредством современных электронных технологий расширяет словарный запас и активизирует развитие навыков самостоятельного поиска и отбора информации [2, с.81], что является чрезвычайно важным в рамках профессионально-ориентированного учебного пособия.

Например, иностранным студентам, обучающимся по специальности “медицина”, необходимо уметь аудиально воспринимать жалобы пациента, однако не все пациенты владеют медицинской терминологией, в связи с чем важен поиск обиходно-бытовых вариантов того или иного заболевания. Осуществить данный поиск иноязычные обучающиеся могут посредством современных электронных технологий. Иностранным студентам-медикам предоставляется возможность посещать онлайн те или иные медицинские ресурсы: расспросы пациента по различным видам заболеваний (с образовательной целью), операции, а также практиковать свои коммуникативные навыки, создавая онлайн-общение (медицинские чаты). Будущие врачи оперативнее находят подходящие для создания докладов и рефератов инфоповоды (например, о создании вакцин против КОВИД 19 и т.п.). Студенты могут хранить, редактировать и делиться большим количеством текстовой информации. Обучающиеся естественного профиля используют виртуальные тренажёры.

К сожалению, не все кабинеты, предназначенные для обучения иностранцев русскому языку, имеют достаточное техническое оснащение для массовой демонстрации перечисленных выше способов включения электронных технологий в занятие, к тому же в большинстве высших учебных заведениях нет лингафонных классов или же они имеются в недостаточном количестве. Решить данную проблему можно посредством использования печатного профессионально-ориентированного учебного пособия, включающего в себя электронные технологии, а также наличия смартфона как у преподавателя, так и у студентов.

В первую очередь печатное пособие является традиционным, методически устоявшимся средством обучения, соответствующим критериям реализации принципа наглядности, который в свою очередь способствует не только качественному освоению материала, но и развитию механической памяти. По нашему мнению, иметь печатную версию учебных материалов на занятии с иностранцами необходимо по нескольким причинам: изображение на экране того или иного устройства не всегда представлено в высоком качестве; масштаб дисплея может быть недостаточным для приемлемого просмотра; печатный вариант обязует обучающегося делать письменные заметки, что способствует улучшению языковых компетенций.

Во-вторых, печатная версия пособия обеспечит учебными материалами всех студентов в группе в случае отсутствия по каким-либо причинам у обучающихся гаджетов.

Проблема интеграции современных электронных технологий в профессионально-ориентированное учебное пособие решается посредством такого инструмента, как QR-code. В соответствии с ГОСТ Р ИСО/МЭК 18004-2015 [3], мы трактуем QR-code следующим образом: “шаблон, в котором закодирована информация об основных параметрах, необходимых для обеспечения декодирования оставшейся части области кодирования”, то есть это определённый матричный или двумерный штрихкод, позволяющий хранить ту или иную информацию. Распознать или считать зашифрованную информацию можно с помощью устройств обработки изображений, в их число входят: камера смартфона со встроенной функцией декодирования или любое другое устройство, имеющее приложение для расшифровки QR-code. Стоит отметить, что большинство подобных приложений находятся в свободном доступе на всевозможных платформах по программному обеспечению.

Для генерирования QR-code необходимо иметь уже созданную, соответствующую плану урока информацию, размещённую на одном из облачных хранилищ или же на ресурсе, предназначенном для хранения файлов такого типа. Например, в профессионально-ориентированном учебном пособии для студентов, обучающихся по специальности “медицина”, можно разместить QR-code с зашифрованной ссылкой на

Youtube или Rutube канале, где будет расположено видео с диалогом “Доктор-Пациент”.

В рамках данного исследования были созданы аудиофайлы с диалогами формата “Доктор-пациент” в различных условиях (сбор паспортных данных, сбор анамнеза и др.), которые впоследствии были размещены на популярном сервисе хранения Google Диск, закодированы посредством QR-code и размещены в готовящемся к публикации профессионально-ориентированном учебном пособии для стоматологов в качестве задания для самостоятельной подготовки. Также авторами работы подготовлены тренировочные упражнения, расположенные на портале LearningApps.org [4], способствующие отработке изученного материала и улучшению концентрации внимания иноязычных студентов, и предложен слушателям как личный электронный словарь для фиксации неизвестных слов в ходе прочтения пособия – онлайн-сервис Quizlet [5]. В качестве сопровождающего средства обучения к пособию нами был выбран именно этот ресурс ввиду его многофункциональности: пользователь имеет возможность сохранять определение не только в письменном виде, но и загружать звуковую оболочку лексической единицы и его тематическое изображение. Интерфейс данного электронного словаря мы можем видеть на Рисунке 1.

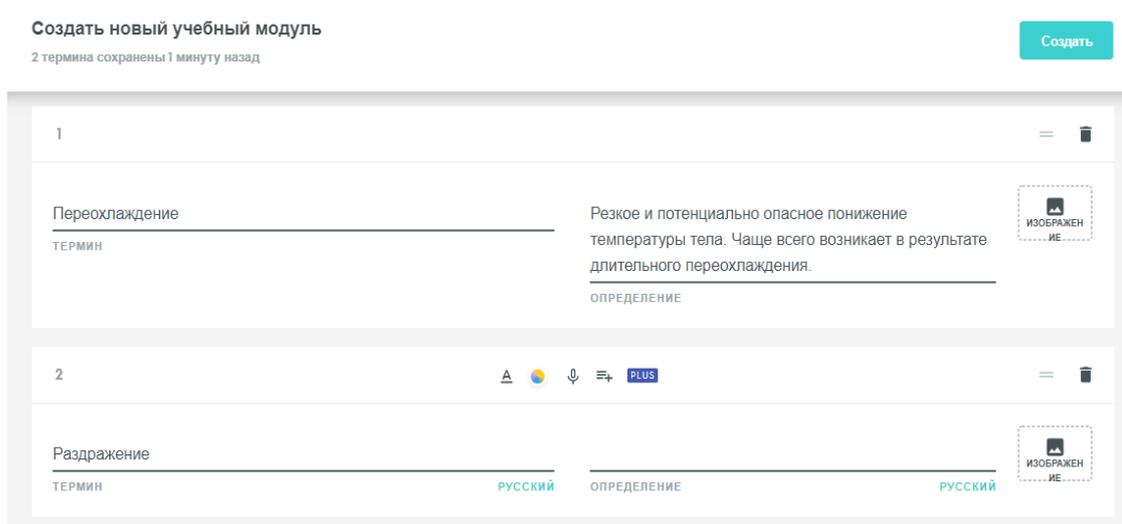


Рис.1. Интерфейс онлайн-сервиса Quizlet

Стоит отметить, что применять QR-code можно не только для представления информации, но и для контроля знаний. Используя дан-

ный элемент, преподаватель имеет возможность предложить студентам пройти электронное тестирование с автоматическим определением результатов.

Также поиск дополнительной учебной и художественной литературы упрощённо осуществляется посредством данной процедуры шифрования. Если ссылка на выбранное издание помещена в учебное пособие в форме QR-code, то обучающиеся найдут конкретную версию того или иного текста.

Имеющимся ссылкам на созданные учебные материалы любого типа необходимо пройти процесс кодирования, который можно осуществить на специальных сайтах, предназначенных для генерирования QR-code. Среди них можно выделить: qrcoder.ru, ru.qr-code-generator.com и qrcode.tec-it.com.

Таким образом, мы можем отметить, что создание профессионально-ориентированного учебного пособия с использованием электронных технологий позволяет не только решить проблему отсутствия лингвфонных классов и недостающего технического оснащения кабинетов для занятий по русскому языку как иностранному, что является одной из актуальных проблем в образовательном процессе, но и повышает мотивацию студентов, способствует развитию их коммуникативных компетенций, активизирует навык самостоятельного поиска информации, а также расширяет кругозор и повышает компьютерную грамотность.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития / Э.Г. Азимов // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. – С. 39-53
2. Косова, Г.Р. Профессиональное лингвообразование в контексте онлайн-технологий / Г.Р. Косова, И.А. Лешутина // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. 2018. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2018. – С. 80-83.
3. ГОСТ Р ИСО/МЭК 18004-2015 Информационные технологии. Технологии автоматической идентификации и сбора данных. Спецификация символики штрихового кода QR Code, ГОСТ Р ИСО/МЭК 18004-2015 Информационные технологии. Технологии автоматической идентификации и сбора данных. М.: ООО НПЦ "Интелком", 2015 – 185 с.
4. Портал LearningApps. Режим доступа: <https://learningapps.org/>
5. Портал Quizlet. Режим доступа: <https://quizlet.com/>

К ВОПРОСУ О ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ ПО ЧТЕНИЮ)

Л.Н. Спиридонова

sln69@mail.ru

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(Казань)

Интенсивное развитие информационных технологий и современные требования к методике преподавания русского языка для иностранных учащихся диктуют специальные и интерактивные формы в процессе учебно-познавательной деятельности. Тем более, что в практике преподавания в последнее время используется гибридное и дистанционное образование, трудно переоценить значение учебно-методических комплексов или пособий с элементами инноваций, интернета и мобильного взаимодействия между преподавателем и обучающимся [3, с. 34]. Большое значение имеет предоставление выбора иностранным учащимся и возможности самостоятельной траектории по освоению материала, к тому же, если этот учебный материал структурирован с учётом языковой подготовки и знакомит со страной изучаемого языка, культурой и особенностями менталитета.

Как известно, к учебно-методическим комплексам относят учебные курсы, пособия, тестовые работы, дополнительные аудио-визуальные ресурсы, экзаменационные задания и пр. В рамках реализации лингво-культурологического подхода и развития соответствующих компетенций разработано учебное пособие по чтению для учащихся, изучающих русский язык, которое рассчитано на уровень владения языком от А 1 до В 1. Результаты этой работы представляют научный интерес для преподавателей русского языка как иностранного и будут полезны в форматах основных и дополнительных занятий для студентов подготовительных факультетов и курсов, летних школ.

Учебное пособие под названием «Классное внеклассное чтение» предназначено, в первую очередь, для формирования навыков и умений по чтению, связанных с освоением малых жанров художественного текста и песенного жанра, и конечно, эмоциональным закреплением, пониманием и запоминанием информации. Данное пособие содержит четыре раздела, каждый из которых имеет свою специфику, что

позволяет учащемуся выбрать текст в соответствии с предпочтениями, интересами и языковыми возможностями. В качестве дополнительной информации к послетекстовой работе будут полезны зрительные ассоциации и комментарии к картинам известных русских художников, созвучным по настроению или тематике предложенным текстам.

В арсенале пособия находятся как специально созданные, учебные рассказы и истории, так и аутентичные. Предпочтение отдаётся целостному восприятию текста и методическим приёмам, предложенным Н. Кулибиной [4]. Традиционный процесс прочтения и понимания проходит в три этапа: пред-, при- и послетекстовой работе. Несмотря на адаптацию, учащиеся изучают новые слова и выражения, среди которых количество незнакомых слов варьируется от 10 до 50 процентов. Затем они осваивают информацию в целом, выполняют задания, направленные на разные виды чтения: просмотровое, изучающее, ознакомительное, а также самостоятельно или коллективно отвечают на вопросы и выполняют тесты. Для проверки уровня понимания текста важно, чтобы вопросы не были взяты из текста, а должны быть перестроены или перефразированы. К примеру, интересным игровым заданием является следующее: *Соберите пазл из частей текста или вместо пропущенных слов найдите и вставьте правильные формы.*

При ознакомительном чтении в отличие от просмотрового часто важна скорость выполнения задания, так как слова – сигналы и изученные словосочетания подскажут, где заложена необходимая информация. Как показывает практика, не все учащиеся умеют ориентироваться по тексту, когда надо сформулировать главную мысль, найти факты, кратко рассказать о событиях или высказать собственное суждение.

«Страницы детства» – с этого раздела начинается знакомство с текстами на русском языке и предлагается прочитать простые и интересные истории, весёлые стихи, скороговорки и пословицы. Основной принцип от самого простого к сложному безусловно работает в плане любых стихотворных текстов или прозаических фрагментов и заданий к ним.

Следующий раздел: «Страницы песен» – знакомит с авторами и известными песнями. Каждая из них содержит красивые стихи и не-

обыкновенную музыку. Как сказано в начале раздела, часто песни пишут два человека, а иногда – один, но если говорят, что песни живут и стали народными, то это значит – их узнают, поют и помнят. Методами неоднократно подчёркивается популярность аудиовизуального метода в обучении, поэтому в пособии для прослушивания песен используется технология QR-кода, что весьма современно, наглядно и мобильно. В этом разделе предлагается 13 песен, критериями отбора к которым послужили популярность, доступность, репрезентативность и мелодичность.

Как российских, так и иностранных слушателей при изучении разных языков привлекает возможность смотреть видеопрезентации, ролики, слушать музыку и песни, которые можно воспроизвести везде благодаря новейшим электронным технологиям и крупным видео-музыкальным интернет-сервисам: KyYouTube, Google Play Music, Yandex Music и др. Современные учёные отмечают у обучающихся положительное эмоциональное возбуждение, наблюдаемое при звучании правильно подобранной музыки, которое усиливает внимание, активизирует центральную нервную систему, повышает показатели вербального и невербального интеллекта [2, с. 86].

Третий раздел называется «Страницы истории» и посвящён историко-былинной и героической тематике, где слушатели смогут прочитать рассказы о самых известных людях России и событиях прошлого. Современные обучающие стратегии подразумевают три объекта: *человек читающий / говорящий – текст – дискурс*, в связи с чем 11 тем из пособия включают в себя разнообразный объём информации – от знакомства с общими сведениями о стране изучаемого языка до конкретных рассказов о популярных личностях: Н. Лобачевском, А. Бутлерове, Л. Ландау, Ф. Шаляпине, М. Девятаеве и др.

В состав заданий и упражнений в этом пособии по чтению, направленных на формирование языковых и страноведческих компетенций у иностранных студентов, входят задания на соответствие; на поиск отсутствующей информации; на закрепление специальных терминов, связанных с родом деятельности персонажа и предметной областью; на определение верной или неверной информации, а также задания открытого и закрытого типов.

В четвертом разделе – «Страницы классики» – учащиеся знакомятся с авторами и произведениями классической литературы. В понятие «классика» входят выдающиеся произведения, которые имеют высокую ценность для национальной и мировой культуры. Эти произведения можно читать и перечитывать, всегда открывать для себя что-то новое. Среди множества авторов содержатся фрагменты или небольшие произведения А. Пушкина, Л. Толстого, И. Тургенева, К. Паустовского, Ю. Казакова, М. Жванецкого, Л. Улицкой и др.

По мнению исследователей, чрезвычайно важно сформировать умения иностранного студента не только прочесть, но и глубже понять тексты, аккумулирующие языковые единицы, которые составляют вербальный код русской культуры [1, с. 156]. Модель работы с каждым фрагментом как во время занятия, так и в свободное время содержит одни и те же элементы: лексический минимум и словарная работа в тетради, лингвострановедческий и грамматический комментарий, знакомство с текстом через аудирование и прочтение, определение смысловых фокусов и продуцирование собственного мнения о прочитанной истории или прослушанной песне.

Изучение темы заканчивается разными по степени сложности заданиями и предусматривает принцип лингво-культурной прогрессии, который предусматривает поступательные и спиралевидные включения страноведческой информации. Например, для уровня владения А 1 необходимо отгадать русские загадки или пересказать анекдот / написать шутку от лица героя; для уровня А 2 предлагается написать продолжение истории или маленькую заметку о ней по плану; для уровня В1 – определить жанр текста и его признаки или объяснить причины ситуации, конфликта и т. д.

В пособии также встречается много грамматических и лексических упражнений, в том числе, написать правильные формы существительных, прилагательных, глаголов или найти и дописать императивы или правильные формы родительного падежа и др.

Одним из примеров может служить песня «Мама» О. Газманова.

Проверяем себя. Напишите глаголы в правильной форме.

В полночной тишине ты ... (петь) песни мне,

И ... (улыбаться) я тебе во сне.

Ночные облака качали на руках,

И вдаль несла нас времени река.
Мама, я без тебя всегда ... (скучать)!
Мама, ... (ходить) и поезда ... (встречать)!
Мама, как грустно мне
без тёплых рук твоих.
В тени больших берёз, наивных детских слёз,
Когда ... (ругать) в шутку и всерьёз
... (вставать) и уходил, прощенья не ... (просить),
Как жаль, что я таким когда-то был...

В качестве предтекстовой работы учащиеся изучают новую лексику, вспоминают пройденные глаголы, читают и воспринимают комментарий преподавателя, а затем слушают песню, ориентируясь на странице и работая со словами. Наиболее сложным, но одновременно живым и эмоциональным этапом текстовой работы является задание подпеть слова или выучить песню. В форме обобщающего задания предлагается ответить на вопросы: *О ком и о чём эта песня? Что вспоминает герой? Что он хочет и что делает для этого? Вам понравилось / не понравилось и почему?* В качестве домашнего задания учащиеся должны послушать песню несколько раз и повторить новые слова и выражения, нужные для воспроизведения.

Задача преподавателя русского языка как иностранного в условиях ограниченного времени, отведенного на занятия, состоит в том, чтобы использовать этот благодатный материал, который не только повысит познавательную и экспрессивную мотивацию студентов, но и будет максимально полезен для развития их социокультурных навыков. Своеобразным вектором в этой работе должна стать идея воздействия слов и музыки на обучение. Так, зарубежный ученый С. Морено в очередной раз указывает на возможности музыки влиять на язык и познание человека [5, с. 335].

Таким образом, актуальность и востребованность применения пособия по чтению как эффективного инструмента на этапе довузовской подготовки объясняется несколькими причинами. Каждый планомерный шаг в работе с текстом пополняет активный и пассивный словарь иностранных учащихся, развивает языковую догадку. Выбирая то или иное произведение, надо учитывать не только подготовленность слу-

шателей к восприятию, но и личностные их предпочтения и особенности. Кроме того, оно может использоваться в разных типах урока в зависимости от целей и задач, способствует приобщению к русской литературе и культуре, и главное, помогает естественно развить устную и письменную речь.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. 1990. – 246 с.
2. Геворкян Э.С., Минасян С.М., Абрамян Э., Адамян Ц.И. Влияние музыки на функциональное состояние студентов // Гигиена и санитария. 2013. Т. 92. № 3. – С. 85–89.
3. Кузнецов А.А. Кросс-платформенный проект как новая форма организации электронной образовательной среды (на примере РКИ) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2020. № 1. – С. 33–40.
4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст. 2015. – 210 с.
5. Moreno S. Can Music Influence Language and Cognition? // Contemporary Music Review. 2009. Vol. 28. № 3. – P. 329–345. DOI: 10.1080/07494460903404410.

ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ПРЕДОРДИНАТОРОВ

М.П. Билык, М.С. Фильцова

marin.bilyk@yandex.ru, marinafiltsova@yandex.ru

Институт «Медицинская академия имени С.И. Георгиевского»

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»

(Симферополь)

Проблема соотношения языка как системы, обеспечивающей формирование мысли, языка как средства, обеспечивающего потребности коммуникации в определённых ситуациях, и языка как способа реализации социокультурных интересов личности обучающегося в практике преподавания не нова [2; 3]. Однако она приобретает новое звучание в связи с появлением новой версии CEFR («Общеевропейских компетенций владения иностранным языком») 2020г.[4]. основополагающий документ ЕС в области иноязычного образования рассматривает язык как «средство достижения возможностей и успеха в социальной, образовательной и профессиональной сферах» [4, с. 27]. Методологический принцип CEFR состоит в том, что изучение языка должно быть направлено на предоставление обучающимся возможности действовать в реальных жизненных ситуациях, выражать свои мысли и решать задачи различного характера (не только сугубо коммуникативные). Иными словами, речь идёт о новой философии обучения иностранному языку, о переориентации преподавания иностранного языка с изучения преимущественно языковых явлений и общих теоретических положений на формирование способности человека с помощью изучаемого языка реализовать себя в личной, социальной, академической сферах и в случае использования языка как профессионального инструмента (последнее весьма актуально для специалистов-медиков, входящих для решения своих профессиональных задач в прямой и обязательный контакт с другими людьми).

В соответствии с новым пониманием целей преподавания и изучения иностранного языка в версии CEFR 2020г. имеется подробная схема объектов обучения и контроля не только в привычных типах

компетенций – продукции и рецепции, но и в двух группах компетенций, которые ранее лишь декларировались: в интеракции и медиации. Все эти группы/типы призваны обеспечить применение иностранного языка в социально и личностно значимых ситуациях и имеют важное значение для разработки учебного курса русского языка для иностранных граждан, обучавшихся в медицинских вузах России по профессиональным образовательным программам на английском языке-посреднике (English media) и планирующих поступление в клиническую ординатуру российского вуза.

Следует отметить, что курсу русского языка как иностранного для обучающихся English media отводится втрое-вчетверо меньше учебных часов, чем на подготовительных факультетах. Столь малое количество учебного времени, наряду с искусственно созданным вокруг этого контингента англоязычным образовательным пространством, отсутствие нормативных документов, регулирующих процесс обучения с помощью английского языка-посредника в разных вузах, приводят к плачевному результату: обучающиеся едва преодолевают элементарный уровень владения русским языком и не способны сдать вступительный экзамен в клиническую ординатуру (который, как и весь процесс обучения в клинординатуре, проходит только на русском языке). Уровень владения языком оказывается также абсолютно недостаточным для решения практических коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере: студенты English media не знакомы с универсальными моделями научного стиля речи, не умеют оперировать общенаучной и специальной терминологией, не способны вести медицинскую документацию, заполнять историю болезни, взаимодействовать со средним медперсоналом и сотрудниками лабораторий, не говорящими по-английски; профессиональный же лексический минимум позволяет англоязычным студентам провести лишь элементарный расспрос пациента по ограниченному списку заболеваний [1]. Сказанное диктует необходимость пересмотра учебных программ и материалов для иностранных предординаторов, создания для них специального интенсивного языкового курса.

При разработке курса перед нами стояли следующие задачи: 1) за довольно ограниченное время (670 аудиторных часов) достичь уровня A_1+/B_1 (общее владение); 2) одновременно обеспечить понимание и

воспроизведение текстов собственно научного содержания (определение понятия и квалификация объекта; характеристика свойств предмета; локализация объекта; выполняемая функция; описание процесса, количественных и качественных изменений; описание зависимости, взаимосвязи явлений и др.), а также текстов, включающих описание диагностики и способов лечения заболеваний, что соответствует уровню В₂, позволяющему осваивать дополнительные профессиональные образовательные программы на русском языке по специальности 31.06.01 «Клиническая медицина»; 3) научить понимать текст тестов, предлагаемых для вступительного экзамена в клиническую ординатуру (всего 4011 тестов). Наряду с продуктивными и рецептивными компетенциями в курсе необходимо формирование *социолингвистической компетенции*, актуальной для специалиста-медика (учёт социального статуса собеседника, правила вежливости в разных регистрах, уместность приветствий, представлений и прощания, способность по речевым особенностям определять социальное и региональное происхождение), *прагматической компетенции* (способность переформулирования мысли, творческой рекомбинации изученных элементов в зависимости от ситуации, знание жестовой культуры, мимики и проксемики, принятых в данной культуре и позволяющих избежать двусмысленных ситуаций). Наконец, в систему обучения были включены упоминавшиеся выше *интеракция и медиация*, детально рассмотренные в новой версии CEFR и представляющие интерес для будущих клиницистов. Под интеракцией понимается межличностное общение, результатом которого является совместно конструируемый дискурс [4, с.70]. Базовая стратегия взаимодействия (устного и письменного, которое в современных условиях всё чаще представляет собой онлайн-взаимодействие), несомненно, очень важна в условиях реального общения в клинике. В первую очередь это *установление и поддержание межличностных отношений с пациентом* (социальные контакты: приветствие, прощание, знакомство, благодарность, извинение; обмен информацией; предложение; разрешение и запрещение; согласие/несогласие; выражение сочувствия, передача эмоций; обсуждение деликатных вопросов; различные комментарии); *участие в официальном обсуждении, обмене информацией* («доклад больных» на ежедневных

врачебных конференциях, способность следить за обсуждением и вносить в него свой вклад; убедительное аргументирование собственной позиции); *собеседование* (специализированная роль доктора как инициатора расспроса пациента, необходимость прямого, чёткого, стандартного языка и вместе с тем правильное обращение с междометиями, умение разрешать возникающие конфликты и т.д.). Письменная интеракция подразумевает в нашем случае прежде всего заполнение истории болезни и разнообразных форм с персональными данными: справок, формуляров, выписок, рецептов и др., а также онлайн-взаимодействие (телемедицина, онлайн-консультации, как в режиме реального времени, так и подготовленные). Все перечисленные виды интеракций нуждаются в пошаговом выстраивании, системе обучения и соответствующем контроле.

Составными частями медиации («посредничества») являются медиация текста, медиация концептов (идей) и медиация общения [4, с. 90]. Эта группа компетенций крайне необходима в клинической практике и потому её следует включить в учебный курс. В чём суть медиации? Как известно, не всегда единственной причиной, по которой людям трудно понять друг друга, является язык. Трудность может заключаться в недостаточном знакомстве кого-либо с определённой областью знаний или отсутствии к ним прямого доступа. Довольно часто могут возникать напряжённые ситуации, связанные с необходимостью решения деликатных проблем. В этих случаях врачу приходится выполнять роль посредника, переводящего суть проблемы на понятный пациенту язык, разъясняющего и комментирующего документы, врачебные предписания, схемы и ход лечения, медицинские манипуляции и т.п. Иногда медиацию отождествляют с переводом, но это деятельность разного рода. Медиация ориентирована на социальное взаимодействие, на сознательное вмешательство с целью сориентировать в незнакомой теме, направить дискуссию в нужное русло, переориентировать общение, задавая необходимые вопросы, стимулируя логическое мышление, поощряя, приглашая к выражению собственного мнения и т.п. Для этого медиатору может потребоваться умение «сканировать» исходный текст, сопоставлять информацию и аргументацию из различных источников, выбирать нужное и представлять его в языковой форме, соответствующей цели коммуникации. Иными словами, в

отличие от перевода или буквального пересказа источника информации результат медиации представляет собой сжатие и/или переформулировку исходной информации с акцентом на основные идеи в исходном тексте. Легко убедиться, что перед нами реферирование текстов любого уровня с интерпретацией, соответствующей реальной жизненной ситуации. В компетенции медиации входит также умение преобразования в вербальный текст информации, содержащейся в графиках, диаграммах, знаках и пр. (расшифровка лабораторных показателей, гистограммы, рентгенограммы, выбор и интерпретация любых существенных моментов эмпирических данных, представленных графически). Способность человека (специалиста-медика в нашем случае) быть медиатором предполагает не только языковую и речевую компетенцию, но и использование определённых стратегий, методов для уточнения смысла и облегчения понимания: посредник (медиатор) может объяснить новую информацию, приводя примеры или давая определения, проводя сравнения, разбивая сложную информацию на составные части, описывая связь с тем, что уже известно реципиенту, или помогая ему активировать имеющиеся знания, а также адаптируя свой язык к возможностям реципиента (упрощая, перефразируя, предлагая синонимы и т.п.). Может показаться, что перечисленные умения характерны лишь для высоких уровней владения языком, однако и на уровнях A_2/B_1 иностранный специалист способен распознавать ситуации возникновения разногласий, запрашивать и получать разъяснения о точках зрения спорящих и кратко отвечать, выражать понимание и сочувствие, перефразировать и упрощать информацию для её большей доступности, облегчать понимание сложной информации, набора инструкций и т.п., повторяя их медленно, делая вербальные и невербальные смысловые акценты и т.д. Всё это должно быть подробно каталогизировано и заложено в обучение.

При всей сложности задач, которые в данной ситуации приходится решать преподавателю **одновременно**, успешная подготовка будущих клинических ординаторов к освоению профессиональной образовательной программы представляется вполне реальной в силу определённых особенностей, присущих данной категории обучающихся: будущие клиноординаторы – это люди, привыкшие к абстрактному мыш-

лению, самостоятельной работе, имеющие высокую мотивацию, истекающую из их профессиональных задач. Но, разработав учебную программу и создав учебное пособие по языковой подготовке предординаторов, мы, тем не менее, находимся в самом начале пути, поскольку однозначного решения проблемы постдипломной подготовки иностранных специалистов, получивших высшее медицинское образование в условиях англоязычного образовательного пространства, в методической литературе сегодня нет. Новая версия CEFR, рассматривающая изменившиеся условия межличностной коммуникации и настаивающая на иных формах представления учебного материала по всем аспектам и уровням обучения иностранному языку (и РКИ в том числе), на привлечении иных, нестандартных технологий обучения, предоставляет ответы на ряд важных вопросов. Данная проблематика является предметом наших дальнейших методических размышлений.

Литература

1. Билык М.П., Фильцова М.С. Цифровые ресурсы при обучении языку специальности (практика создания онлайн-курса для иностранных клинических ординаторов и аспирантов) // Новые возможности в обучении русскому языку как иностранному и преподавании на русском языке: сборник статей / под ред. И.Ю. Абрамовой. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 39–45.
2. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю., Левицкая А.Д. Русский язык как иностранный на билингвальном отделении: проблемы и перспективы // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного»: сборник материалов. / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. 2018. – С. 791-796.
3. Фильцова М.С. Языковая системность vs активная коммуникативность в обучении русскому языку студентов English media // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.). Курск: КГМУ, 2017. – С. 431–438.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. [Электронный ресурс] // URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 12.12.2021).

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.А. Сироткина

sirotkina@mail.ru

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

(Сургут)

В последнее время в практике преподавания русского языка как иностранного усилилась тенденция использования лингвокультурного подхода к обучению. Актуальным в этом плане является обращение не только к феноменам русской культуры в целом, но и к региональным культурам, поскольку «использование краеведческой информации, связанной с историей конкретного российского региона, необходимо для формирования представления о русской национальной культуре» [1, с. 99].

По наблюдениям специалистов, «необходимость включения регионального компонента в практику преподавания русского языка как иностранного не вызывает сомнений и объясняется целым рядом причин» [7, с. 348]. Одной из них является возможность «представить иностранным студентам особенности того края, где они живут в данный момент, ознакомить их с особенностями русской ментальности» [5, с. 57], другой – то, что «информация, полученная путем осмысления регионально-культурных языковых единиц, играет важную роль в социокультурной адаптации иностранных студентов» [2, с. 107] и т. д.

Преподаватели русского языка как иностранного, работающие в разных регионах России, используют самый широкий спектр региональных источников: «помимо лингвистического материала по топонимике привлекается исторический и географический краеведческий материал, художественные произведения местных авторов, а также материалы средств массовой информации» [3, с. 425].

Мы поддерживаем позицию современных методистов, развивающих идеи ученых конца XX века, отмечавших, что «при организации учебного процесса, составлении учебных планов и написании учебных пособий необходимо учитывать не только общие сведения лингвострановедческого характера, но и краеведческие данные, или местное

страноведение» [4, с. 3]. Не менее важным, на наш взгляд, является обращение к региональному материалу при обучении русскому языку как неродному.

В учебное пособие по чтению и аудированию [6], которое было создано по программе сотрудничества нашего вуза с одним из университетов Словакии, мы с коллегой Антоном Репонем включили тему «Сургут», изучение которой призвано помочь словацким студентам сориентироваться в культурном пространстве ХМАО-Югры, освоить некоторые региональные культурные реалии. Текстами для чтения по данной теме стали в данном пособии стихи и проза региональных авторов, студенческие эссе и тексты некоторых других жанров. Мы принципиально поместили в данное пособие тексты, созданные рядовыми носителями языка, студентами СурГПУ. Один из них – текст Елизаветы Набок «Сургут – это мой дом»: *«Сургут – это не только «нефтяное сердце России. Это мой город. Это мой дом. Сургут – удивительный город. Он объединил на своей территории людей многих национальностей нашей страны. Вы- ходишь из дома прекрасным морозным утром тебе навстречу идет и улыбается девушка-татарка, во дворе играют дети – украинцы, русские, узбеки, чувашаи, молдаване. И всем здесь хорошо, все счастливы. Природа нашей города вдохновляет многих писателей и поэтов. Наш край – это настоящая страна чудес. Суровые зимы с мягкими сугробами и кусачими вьюгами, жаркие июльские дни и белые июньские ночи, золотой сентябрь с рябинами цвета костра. А вокруг – бескрайняя тайга... Открытие нефтяных и газовых месторождений в регионе привело к тому, что Сургут растет и становится одним из крупных городов России. Здесь открыт самый крупный речной порт в Приобье, находится одна из самых мощных теплоэлектростанций мира и один из красивейших мостов нашей страны, соединяющий берега великой Оби. Сургут – удивительный город. Приезжайте к нам и убедитесь в этом сами!».*

Однако работа по данному пособию ориентирована на студентов, владеющих русским языком на уровне В 2. Актуальным, на наш взгляд, является создание книги для чтения «Добро пожаловать в Югру!», в которую были бы включены тексты для студентов, как начинающих изучать русский язык (уровень А 1), так и для владеющих им

на более высоких уровнях. Не менее актуальным было бы создание подобной книги для чтения и для детей-инофонов, приезжающих в наш регион из других регионов России.

Важно в этой связи решить проблему отбора текстов для чтения. На наш взгляд, уже на начальном уровне изучения языка можно предложить даже иностранным студентам аутентичные тексты. Довольно эффективным может быть использование оликодовых текстов таких жанров, как прогноз погоды, мем, вывеска, афиша, меню, реклама и некоторых других. Логичным, на наш взгляд, при работе по темам, связанным с географией, историей, культурой отдельных городов России, использовать в качестве исходного текста географическую карту, на которой будет указан либо изучаемый регион, либо конкретный город. Другим типом аутентичных текстов на начальном уровне языка могут послужить открытки, магниты, значки с изображением города, сообщающие отдельные сведения из его истории, показывающие отношение к нему жителей. Данный вид поликодового текста позволит обучающимся наглядно представить изучаемый материал, запомнить некоторые сведения о городе.

Еще одним важным в функциональном плане текстом является прогноз погоды. Именно с данного текста можно начать разговор о природе и климате данной местности. Хорошо в данном случае подключить и привычные для молодежной аудитории тексты мемов, изначально рассчитанные на хорошее восприятие и запоминание информации, представленной в них. Знакомство с городскими объектами можно начать с изучения текстов вывесок, названий улиц, городской рекламы.

На уровне А 2 можно предложить иностранным студентам, например, следующий текст:

15 августа. Ночью погода в Сургуте ожидается малооблачная с кучевыми облаками, теплая. Вероятность осадков 1 %. Атмосферное давление в пределах нормы (752–753 мм рт. ст.). Температура воздуха +17°C. Ветер слабый (3–4 м/с). Относительная влажность 82–84%. Днем погода в Сургуте ожидается облачная и теплая. Вероятность осадков 8%. Атмосферное давление в пределах нормы (753–756 мм рт.ст.). Температура воздуха +22°C. Ветер умеренный (3–6 м/с). Относительная влажность 60–77%.

Предтекстовым заданием к данному тексту может быть следующее: «Объясните значение слов и словосочетаний: *облачная погода, кучевые облака, осадки, атмосферное давление, влажность, температура воздуха*».

Притекстовое задание – «Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: чем отличается погода в Сургуте ночью и днем 15 августа?».

Послетекстовым заданием может стать вербализация прогноза погоды на завтра, представленного на картинке.

На уровне В 2 для изучающего чтения можно уже использовать не очень большие художественные тексты региональных авторов, например, стихотворение Петра Суханова «Сургутская зима».

Основные задания по данному тексту будут выглядеть примерно так:

Задание 1. Какую степень признака выражают в русском языке слова *белым-бела, черным-черна, светлым-светла, темным-темна*?

Задание 2. Прочитайте стихотворение сургутского поэта Петра Суханова и ответьте на вопрос: хотели бы Вы увидеть сургутскую зиму? Почему?

Задание 3. Ответьте на вопросы:

1. Что такое «стальные кони»? Почему автор использует этот образ?

2. Почему лирический герой стихотворения «сходит с ума» от сургутской зимы?

3. Что бы Вы рассказали сургутским студентам о зиме в Словакии?

На уровне С 1 можно использовать уже поэтические тексты с обилием выразительных средств, эмоционально насыщенные и более сложные для восприятия. Например, стихотворение «Да разве это клюква!» поэта Юрия Веллы.

В качестве предтекстового задания к данному тексту может выступать описание клюквы по фотографии, притекстового – «Прочитайте стихотворение Юрия Веллы «Да разве это клюква!». Какое из перечисленных названий реки отражает то, что по её берегам растёт много клюквы?». Послетекстовым заданием может являться создание устного или письменного эссе: «Найдите в Интернете информацию о том, что северяне делают из клюквы. Расскажите об этом».

Таким образом, одним из способов реализации лингвокультурного подхода при обучении русскому языку как иностранному является обращение к региональной культуре. На примере региональных текстов разных жанров и стилей можно выполнять задания, направленные не только на обучение различным видам речевой деятельности, но и на погружение в лингвокультурную среду, адаптацию в определенном социокультурном пространстве. На примере текстов о Сургуте мы попытались показать, что такая работа может быть полезной и интересной.

Литература

1. Башарова Н.Ф., Фахретдинова Г.Д. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казанский педагогический журнал. – 2018. № 1. – С. 99–102.
2. Васильева Ю.А. Региональный эргонимический материал в преподавании русского языка как иностранного (на примере эргонимов города Симферополя) // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур: VI международная научно-практическая конференция (9–11 октября 2018 г.): труды и материалы / под ред. В.В. Орехова, Е.Я. Титаренко. Симферополь: Ареал, 2018. – С. 107–111.
3. Выхованец Н.А. Региональный компонент как основа культууроориентированной методики преподавания РКИ // Ученые записки Тихоокеанского государственного университета. 2015. Том 6. № 4. – С. 424–428.
4. Королева Р.М. Общее и местное страноведение // Краеведение в обучении иностранцев русскому языку: Сб. научн. трудов. Волгоград: Изд-во ВПИ, 1986. – С. 3–8.
5. Краснова Е.И., Абдурахманова Г.К., Пыхтина Ю.Г. Развитие лингвокраеведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в региональном вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. – № 11 (211). – С. 53–58.
6. Репонь А., Сироткина Т. Русский язык как иностранный: чтение и аудирование текста. Сургут: РИО СурГПУ, 2018. – 168 с.
7. Чупановская М.Н., Маклакова Т.Б. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 12. Вып. 3. Тамбов: Грамота, 2019. – С. 348–352.

КРАЕВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)

Н.Г. Юрина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»
(Саранск)

Современная методика преподавания иностранного языка сориентирована на межпредметные связи дисциплины и коммуникативный метод изучения языка. Это обосновано необходимостью не только успешного усвоения лексического состава неродного языка, осмысления основ его грамматики, но и выработки навыков общения в реальных социокультурных условиях, скорейшей адаптации обучающихся в рамках новой лингвокультуры. Учёные и ведущие методисты [2, 3] всё активнее вводят в процесс изучения русского языка как иностранного знания лингвокультурологического и краеведческого характера. Опыт показывает продуктивность выбранного направления, однако совершенно ясно, что оно должно реализовываться планомерно и последовательно, а не ограничиваться единичными фрагментами ознакомительного характера. На сегодняшний день следует констатировать отсутствие учебников и учебных пособий, в которых изложение языковедческого материала было бы системно представлено в краеведческом ракурсе. Конечно, методические разработки подобного рода неизбежно будут иметь узкую, местную, значимость, однако накопление такого материала необходимо. Оно имеет практическую ценность, поэтому нужно вырабатывать единые принципы его отбора и работы с ним. Задача данной работы – определить особенности местного краеведческого материала, которые следует учитывать при его использовании на уроках РКИ, выявить основные разновидности региональной безэквивалентной лексики, предложить возможные формы работы с ней на разных этапах обучения.

Важной региональной особенностью Мордовии является полиэтничность (взаимодействие нескольких лингвокультурных сообществ: прежде всего русских, мордвы и татар). При этом более тесные языковые и культурные связи наблюдаются у русских и мордвы (53 и 40 % населения республики соответственно). Необходимо учитывать также бинарность мордовского этноса (сосуществование мокшанской и эрзянской субкультур, двуязычие). В настоящее время в Мордовском

государственном университете имени Н.П. Огарёва обучается более двух тысяч иностранных студентов из более пятидесяти стран мира. Базовые знания краеведческого характера они получают уже на подготовительном факультете, читая тексты на региональную тематику (выделен предмет «Страноведение»), посещая музеи города Саранска, внутривузовские мероприятия. В дальнейшем эти знания углубляются на занятиях «Иностранного языка (Русского)». Студенты-филологи изучают предметы «Лингвокультурология», «Страноведение», «Краеведение в преподавании РКИ».

Языковые единицы, связанные с мордовской лингвокультурой, представлены прежде всего этнографическими реалиями: этнонимами («мордва», «мокша», «эрзя»), названиями национальной одежды («пулай», «сюлгам», панга), пищи и напитков («овтонь лапат», «пачат», «поза»), названиями местных СМИ («Столица С», «Кулят», «Вайгель»), реалиями культуры (Степан Эрзя, Фёдор Сычков, Иван Макаров, «торама», «Шумбрат, финно-угрия», «Лиса», «Соотечественники»). Особую группу составляет ономастическая лексика, которая, как показали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, выполняет не только номинативную, но и национально-культурную функцию [1, с. 71]. К ней относятся: а) топонимы – названия городов, сёл, рек, исторических мест, внутригородских объектов: города Саранск, Темников, Рузаевка, реки Саранка, Мокша, Сура, озеро Инерка, остановки «Театр оперы и балета», «Проспект Ленина», объекты инфраструктуры – Дом республики, Кафедральный собор св. праведного воина Ф. Ушакова, Ледовый Дворец; б) антропонимы (Алёна Арзамасская, Литова, А. Здунов); в) национальная фаунонимическая лексика («умарина», лиса как геральдический символ). Наконец, важный источник лингвострановедческого изучения региона, отражающий ментальные особенности проживающих здесь наций, – хрононимы («времена правления Меркушкина», «тысячелетие единства мордовского народа с другими народами российского государства»), региональные фразеологизмы, поговорки и пословицы («упрямый, как мордвин», «Мордвина разве сдвинешь?», «Русские и мордва в Берлин дорогу знают», «Мордовский народ – трудолюбивый народ», «Мокшане простые с виду, да не дадут себя в обиду»).

Мы исходим из положения, что лингвокраеведческий материал можно использовать на разных уровнях изучения русского языка, привлекая его в объеме, доступном для данной группы обучающихся. В качестве ключевого принципа при работе с ним на уроках РКИ мы вслед за Г.С. Харченко признаем «сознательно-сопоставительный метод в его различных модификациях» [4, с. 15], который должен реализовываться через частные методы и приёмы: составление этнокультуроведческих пропорций, зрительно-ассоциативный приём, метод ассоциативной беседы, аналогию и др. Действительно, учёт национальных лингвистических и культурных особенностей обучающихся, изложение учебного материала в сопоставительном и ассоциативном ракурсах – основной путь формирования лингвокраеведческой компетенции. Только осмысление общности и различий национального мировидения, традиций, специфики речевого поведения позволит с пониманием воспринять «чужое». Целенаправленное совмещение языкового материала с краеведческим, систематическое лингвокультурное сопоставление (у нас / у вас), подбор этнокультурного эквивалента позволят достичь глубокого усвоения языка.

На начальном этапе изучения языка целесообразно использовать тематический способ изложения краеведческой информации: она должна включаться в учебную программу в качестве дидактического материала с учётом темы урока. Например, при отработке произношения звуков, постановке интонации возможны следующие задания.

Прочитайте название городов Республики Мордовия: Саранск, Ардатов, Инсар, Ковылкино, Краснослободск, Рузаевка, Темников. В каких словах встречаются мягкие согласные? Произнесите их. В каких случаях наблюдается процесс оглушения согласных?

Представьте, что вы едете на учёбу в университет от общежития. Вы сели в автобус 28 на остановке «Республиканская». Водитель объявляет следующие остановки: «Парк», «Дом печати», «Рабочая», «Володарского», «Дом союзов», «Рынок», «Детская больница», «Театр «Крошка»», «Арбитражный суд», «Огарёва», «Автовокзал». На какой остановке вам нужно выйти? Представьте, что вы проехали до остановки «Автовокзал». На сколько остановок вам придётся воз-

вращаться? Повторите за преподавателем названия остановок общественного транспорта. В каких словах согласные произносятся мягко? Какие буквы стоят после них в слове?

Прочитайте мордовские пословицы сначала с утвердительной интонацией, а затем с вопросительной: «Здоровье дороже золота», «Весёлое лицо красиво», «Любовь побеждает смерть», «Вместе и горе легко пережить», «Не намочив руки, лицо не умоешь». Попробуйте объяснить их смысл. Подберите им русские аналоги. Есть ли в вашем языке синонимичные пословицы?

При изучении грамматики (Р. п. существительного, вид глагола, наречие): Представьте, что Вы возвращаетесь из университета в общежитие пешком. Нарисуйте свой маршрут, обозначьте запоминающиеся ориентиры на своем пути (торговые центры, памятники, парки, водоемы и т. д.). Расскажите группе, как можно добраться до общежития. Используйте слова: «идти / прийти», «поворачивать / повернуть», «прямо», «направо», «налево», «вперед», «назад».

На уроках развития речи: Составьте диалог с прохожим. Спросите у него, как пройти до Парка культуры и отдыха им. А.С. Пушкина. С какой фразы вы начнёте диалог? Какие этикетные языковые средства будете использовать? Если объяснение будет вам непонятно, как вы уточните информацию? Вы начали с приветствия «здравствуйте», а вам ответили «шумбрат»? Как вы поняли такой ответ? Попробуйте подойти к реальному человеку на улице Саранска, используйте заготовленный диалог. Удалось ли получить необходимую информацию? Кого вы выбрали в качестве собеседника? Проанализируйте свое речевое поведение и поведение собеседника.

Для чтения и анализа на начальном и базовом этапах изучения русского языка могут привлекаться учебные тексты краеведческого характера: «Мордовия», «Мордовский государственный университет», «Саранск», «Природа Мордовии», «Спорт в Мордовии», «Скульптор Степан Эрзя», «Подвиг Михаила Девятаева» и др.

Республика Мордовия находится в Европейской части России, между Москвой и Волгой. Она входит в Приволжский федеральный округ. Население республики составляет более 760 тысяч человек. Столица Мордовии – Саранск. Здесь проживает более 310 тысяч человек. Более 53 процентов населения составляют русские, около

40 процентов – мордва (эрзя и мокша), примерно 5 процентов – татары. Главой Республики Мордовия с 2021 года является Артём Здунов.

Содержание текста прорабатывается в вопросно-ответном виде или через пересказ, сопровождается заданиями по лексике и грамматике. Можно показать функционально-стилевые различия научного и художественного текстов о Мордовии: «Я видел разные края, / Но сердцу здесь тепло, / Когда смотрю я на поля, / Что снегом замело, / Когда весеннею порой / С холмов бегут ручьи, / Когда над Мокшей и Сурой / Заплачут соловьи» (В. Барков, Л. Ганина). На базовом этапе обучения языку предлагаем более сложные виды работ: объяснить исторические термины, социокультурные понятия (двоеверие мордвы, христианизация и т. д.); составить рассказ или описание по предложенным иллюстрациям («Как я посещал Национальный театр»; «Эрзянский национальный костюм»); оценить историческое событие, персонаж («Почему Алёна Арзамасская стала символом для мордовского народа?»). После чтения текста о природе Мордовии можно дать мордовские пословицы и приметы, связанные с восприятием окружающего живого мира: «Мороз одетого не видит, а голого заморозит», «В тихий день лес шумит – к дождю».

Небольшие тексты национального фольклора (пословицы, поговорки, загадки, сказки) также могут быть материалом для изучения. При этом задания должны включать объяснения элементов, связанных с общностью и спецификой культурного наполнения обозначений жилища, орудий труда, одежды, предметов быта русских и мордвы. Черты национального менталитета будут лучше видны при изучении произведений фольклора двух народов в сопоставительном аспекте. Так, представление в таком ракурсе народных сказок о животных будет способствовать осознанию «чужих поведенческих, психологических, ассоциативных особенностей», поможет «выработать приемлемое поведение в разных ситуациях» [5, с. 162]. С теми же целями могут использоваться загадки, демонстрирующие национальное логическое мышление, углубляющие «представления о культурно-исторических реалиях», «национальной образности» [6, с. 227].

Возможны следующие задания, связанные с анализом разницы в ассоциативности и образности у двух народов: *Сравните мордовскую*

и русскую загадки: «Дарья с Марьей смотрят друг на друга», «Два брата глядятся, а вместе не сойдутся» (потолок и пол). Какие образы (выразительные средства) использованы? Почему? Какие признаки предмета взяты за основу? Как подчеркивается схожесть и контрастность предметов? Какие ассоциации вызывают те же предметы у вашего народа? Приведите примеры национальных загадок.

На продвинутом этапе изучения РКИ будет преобладать творческое переосмысление полученной краеведческой информации, развиваться умение анализировать и систематизировать полученные знания краеведческого характера. Круг чтения могут составить тексты познавательного характера («Народные промыслы Мордовии», «Музыкальные инструменты мордвы», «Мордовия театральная», «Саранск и история России»), региональные публицистические и художественные произведения (рассказы С.В. Аникина, И.М. Девина).

Возможны следующие виды работы с публицистическими текстами: *Угадайте содержание текста из газеты «Вечерний Саранск» по названию статьи: «В атаку на соседние регионы» (о поиске новых инвестиционных ниш мордовским правительством), «Ну-ка, все вместе!» (о фестивале семейных ансамблей), «Футболисты „Саранска“ победили “инопланетян”» (о победе местной команды «Саранск» над раменским «Сатурном»).* Можно поработать с прецедентными текстами, представленными в заголовках (*Откуда взято выражение, использованное в качестве заголовка статьи: «Ну-ка все вместе!»*).

В сильных группах можно предложить проектную деятельность. Например, поработать с национальными мифологемами: *Образ медведя – тотемный для мордвы, обозначающий основателя рода. Докажите это, используя свадебные обряды, приметы, народные сказки, пословицы, загадки, идиоматические выражения. Сравните семантическую нагрузку этого образа у русского народа.*

Итак, формирование фоновых знаний «местного» характера, отражающих историческую, природную, социальную, культурную специфику региона, важно при изучении русского языка, так как язык всегда изучается через конкретный социокультурный контекст. Оно способствует успешной коммуникации в условиях непосредственного проживания, воспитанию поликультурной и толерантной личности. Задача последовательного выявления и описания лингвокраеведческих

лексем, включение их в процесс изучения РКИ на разных уровнях подготовки как нельзя актуальна для современной методики.

Литература

1. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании РКИ. М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.
2. Синкевич Т.И., Слесарева Т.П. Обучение грамматике РКИ сквозь призму краеведения // Ученые записки ВГУ имени П.М. Машерова. 2018. Т. 27. – С. 160–163.
3. Сяоя Л. Важность краеведческих знаний при обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 2011. № 2. – С. 32–35.
4. Харченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. д-ра педагог. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 1997. – 32 с.
5. Юрина Н.Г. Мордовские сказки на уроках РКИ: лингвострановедческий аспект // Карповские чтения: сб. статей участников IX Всерос. научн.-практ. конф. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – С. 154–162.
6. Юрина Н.Г. Русская загадка как дидактическое средство на уроках РКИ // Русский язык в диалоге культур: материалы Всерос. научн.-практ. конф. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – С. 219–227.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ВВОДНОГО ФОНЕТИКО-ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

*Н.И. Иванюк
(Симферополь)*

Обучение иностранцев русскому языку – процесс поэтапный, подчиняющийся определенным правилам ввода того или иного языкового материала. И начинается он с усвоения произносительных норм русских звуков, слов, предложений, которое, на начальном этапе, проходит в рамках вводного курса. При этом фонетический уровень напрямую связан с другими языковыми уровнями. Следовательно, необходим системно-структурный подход к изучению языка, что даст возможность сформировать у обучающихся представление о языке как о целостной системе, все элементы которой взаимодействуют друг с другом.

В методике преподавания русского языка как иностранного рассматривались разные подходы к начальному этапу обучения РКИ: разработаны вводно-фонетические курсы, вводные фонетико-разговорные курсы с элементами грамматики, вводные фонетико-грамматические курсы [4, с. 139–140].

Наша позиция заключается в том, что введение звуков не должно быть оторвано от параллельного введения слов, выражений, речевых клише. В первую очередь такой подход связан с тем, что с самого начала изучения русского языка происходит развитие навыков всех видов речевой деятельности – устной речи, чтения, письма, аудирования. Помимо этого, практически с первых занятий закладываются основы грамматики, т.е. формируется лексико-грамматический минимум. В связи с этим правильнее было бы называть начальный этап обучения русскому языку вводным фонетико-лексико-грамматическим курсом (ВФЛГК) при ведущей роли практической фонетики.

Несомненно, цель первых занятий РКИ – сформировать у обучающихся представление об артикуляционных и произносительных характеристиках фонетических единиц русского языка, а также обеспечить усвоение ими смысловой наполненности фонетических явлений и речевых функций единиц фонетики [1].

Целью настоящей статьи является описание основных принципов построения ВФЛГК русского языка как иностранного.

В рамках вводного курса решаются следующие задачи:

- поставить русские звуки, установить звукобуквенные соответствия (артикуляция и произношение);
- научиться читать и писать буквы, соединения букв, преодолеть буквенную интерференцию (техника письма);
- научиться читать и писать слоги, слова, словосочетания, предложения и короткие тексты, построенные на изученной лексике (техника чтения и письма);
- познакомиться с ритмикой 2-3-4-сложных слов, научиться редукции гласных в безударных позициях, выделению ударного слога;
- познакомиться с основными типами интонации русского языка;
- научиться задавать вопросы по прочитанному тексту и по знакомым темам и отвечать на них;
- научиться вести диалог на бытовую тему;
- познакомиться с основными грамматическими категориями русского языка (общее представление о роде, числе, лице и др.);
- научиться составлять короткие тексты (монологи) по изученным ситуациям (разговорным темам).

С целью решения перечисленных задач авторским коллективом кафедры методики преподавания филологических дисциплин (Е.Я. Титаренко, Н.И. Иванюк, Р.Н. Гусейнова) была разработана «Рабочая тетрадь для вводного фонетико-лексико-грамматического курса РКИ».

«Рабочая тетрадь» предназначена для работы в интернациональных группах. Следовательно, введение фонетического материала не опирается на определенный родной язык обучающихся, а соответствует фонетической системе русского языка с учетом универсальных трудностей ее восприятия иностранцами.

В целом материалы для работы в период ВФЛГК включают 8 уроков и рассчитаны на 90 учебных часов при условии изучения русского языка на этапе довузовской подготовки (на подготовительных факультетах, отделениях). «Рабочая тетрадь» была апробирована также на индивидуальных занятиях с иностранными гражданами. Естественно, что в рамках такого изучения русского языка количество часов на прохождение ВФЛГК значительно сокращается.

Рассмотрим порядок введения русских звуков в «Рабочей тетради». В основу расположения учебного материала положены три основных критерия:

1. объективная артикуляционная сложность звука. Например, твердые согласные (взрывные, губные и др.) даются раньше мягких. И те, и другие – раньше аффрикат [ц], [ч'] и [ш':];

2. частотность звуков и звуковых противопоставлений в русском языке. Например, звуки [т], [д] вводятся раньше, чем заднеязычные [г], [к];

3. учет родного языка (в универсальном случае, в интернациональной группе – ориентация на английский язык): при наличии в родном языке или языке-посреднике одинаковых (сходных) звуков начинают с них. При наличии отрицательной интерференции (когда русский звук похож на звук родного языка, но имеет некоторое отличие в артикуляции, что приводит к «соскальзыванию» артикуляции на звук родного языка. Например, звук [т] в русском и английском; звук [л] в русском и польском; звук [х] в русском и немецком) эти звуки изучаются позже.

При введении новых звуков необходимо учитывать дидактические принципы: от простого – к сложному, принцип одной трудности и т.д. Вслед за Е.Я. Титаренко [2; 3] и другими фонетистами, мы придерживаемся следующей последовательности работы над звуком: изолированное употребление, слог, слово, словосочетание, предложение с учетом выбора благоприятной фонетической позиции и звуков-помощников (по Е.А.Брызгуновой).

Введение новых слов подчинено задачам обучения произношению, каждое новое слово вводится только после того, как поставлены звуки, входящие в него. При отборе лексического материала необходимо руководствоваться принципом значимости вводимого слова для данного этапа обучения. То есть, по нашему мнению, не следует давать слова и формы слов, содержащие изученные звуки / буквы, но не вводимые в активный словарный запас обучающихся. То же самое касается ритмики и интонации. Такой подход дает возможность реальной коммуникации уже с первых занятий.

Таким образом, в ходе лексической работы, в упражнениях на отработку интонации, в текстах для чтения лексика обязательно семантизируется, отрабатывается, чтобы быть знакомой и понятной обучающимся. При этом в тренировочных фонетических упражнениях, направленных на формирование слухопроизносительных навыков, например, в ходе фонетической разминки, лексика может не семантизироваться с целью экономии времени и сосредоточения внимания на фонетической стороне и правилах чтения.

Знакомство со звуками сопровождается изучением соответствующих букв русского алфавита. С целью обучения графике и каллиграфии в ходе ВФЛГК в «Рабочей тетради» предусмотрены образцы прописных и строчных букв, их соединений и слов, а также линейки, в которых обучающиеся должны самостоятельно их писать. Домашние задания к каждому уроку тоже включают письменные упражнения, которые выполняются непосредственно в «Рабочей тетради».

Грамматический материал представлен темами по грамматике допадежного центра и заданиями на их отработку. В частности, даются основы таких грамматических тем русского языка, как род и число имен существительных, притяжательных местоимений, имен прилагательных; одушевленные и неодушевленные существительные; личные местоимения; время и спряжение глагола; наречия места; наречия образа действия; количественные числительные. Изучение грамматики начинается с первого урока. При этом грамматические категории не называются, а вводятся опосредованно. Например, знакомство с категорией рода имен существительных предлагается проводить после изучения звука [н] и буквы Н путем ввода местоимений *он, она, оно*. В последующих уроках знания о роде расширяются. Систематизация грамматического материала представлена в «Рабочей тетради» после изучения фонетических единиц и алфавита.

Пособие включает в себя лексические темы («Аудитория», «Цифры», «Одежда и обувь», «Еда и напитки», «Погода и времена года» и др.). Обобщением изученного в рамках описываемого курса являются разговорные темы. В «Рабочей тетради» содержатся такие темы, как: «Знакомство», «Моя семья», «Моя аудитория», «Мой город» и др.

Введение наряду с фонетическим материалом лексического и грамматического позволяет иностранным обучающимся уже с первых занятий строить минимальные высказывания, задавать вопросы и отвечать на них, в ходе чего, с одной стороны, отрабатываются произносительные навыки звуков русского языка, слов и интонационных конструкций, а с другой стороны, осуществляется «первичный выход в речь».

Литература

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика русского языка: Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. – М.: Изд-во Московского университета, 1963. – 306 с.
2. Титаренко Е.Я. Методические материалы к практическому курсу русского языка как иностранного (практическая фонетика и интонация) для студентов 1 курса дневного отделения спец. 6.030500 «русский язык и литература» – Симферополь, 2003. – 32с.
3. Титаренко Е.Я., Королёва И.С., Шаповаленко Л.Л. Рабочие материалы для занятий по практической фонетике и интонации на подготовительном отделении для иностранных граждан (вводно-фонетический и сопроводительный курс) – Симферополь, 2003. – 32с.
4. Шустикова Т.В. Вводный фонетико-грамматический курс в системе обучения русскому языку как иностранному. – Вестник РУДН: серия «Вопросы образования: языки и специальности», №1(3), 2006. – С. 138–145.

ЗАДАНИЯ ПО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.Б. Адаева

adaevaob@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск)

В соответствии с современными образовательными стандартами у выпускников вузов должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые в рабочих программах различных дисциплин конкретизируются в виде знаний, умений и владений. И если для оценки знаний, как декларативных, проявляющихся на уровне вербального описания, так и процедурных, проявляющихся на уровне реального действия, разработано множество заданий, поскольку и в школьном, и в вузовском образовании долгое время господствовала именно знаниевая парадигма, то для оценки владений таких заданий пока явно недостаточно. Более того, даже беглый взгляд на рабочие программы различных вузов позволяет констатировать, что далеко не всегда можно определить, чем же «владение» отличается от «умения». Сравним, например, такие предложения: будущий бакалавр должен *уметь* создавать речевые высказывания в устной и письменной форме в соответствии с основными речевыми и языковыми нормами и *владеть* различными видами, способами и приемами говорения и письма, соблюдая нормы русского литературного языка. На наш взгляд, в этих формулировках синонимическими языковыми средствами передано одно и то же содержание, хотя очевидно, что владение знаниями и умениями является более высоким уровнем сформированности компетенции.

Считаем, что оценить образовательные результаты студентов на уровне «владения» позволяют задания по функциональной грамотности, проявляющейся в способности применять приобретённые знания и умения для решения жизненных задач в различных сферах, в том числе профессиональной, в умении решать нетипичные, творческие, практико-ориентированные задачи, не имеющие готового алгоритма.

Почему и на этапе обучения, и на этапе контроля необходимо предлагать новый тип учебных заданий? Во-первых, достижение высокого уровня функциональной грамотности (прежде всего, читательской) является одной из стратегических задач российского школьного образования. Нынешние студенты-филологи, которым предстоит решать эту амбициозную задачу, должны и сами быть функционально грамотными людьми, и детей научить, освоив сначала механизмы формирования функциональной грамотности (и было бы хорошо, если бы эти механизмы осваивались практическим путем). Во-вторых, накоплен богатый международный опыт изучения функциональной грамотности (Программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA действует с 2000 года), с 2019 года Институт развития стратегии образования РАО по заказу Министерства просвещения работает над созданием национального инструментария, обеспечивающего методическое сопровождение формирования функциональной грамотности обучающихся. В-третьих, определены критерии оценивания, созданы методические рекомендации для учителей, активно пополняется открытый банк заданий по формированию функциональной грамотности.

Конечно же, задачи, предназначенные для школьников, вряд ли уместно без каких-либо изменений применять в вузе, нужна большая работа и по созданию банка подобных заданий, и по выявлению типичных ошибок, которые допускают именно студенты, и по типологизации корпуса текстов, с которыми неизбежно сталкивается в профессиональной деятельности учитель русского языка (если иметь в виду формирование читательской грамотности).

Чем традиционные академические задания отличаются от заданий по функциональной грамотности? Подробный анализ выполнен О. Б. Логиновой [4], мы же прокомментируем только наиболее существенные, на наш взгляд, различия.

1. Назначение. Традиционные задания используются с целью получения и освоения новых знаний, задания по функциональной грамотности – для формирования умения использовать уже полученные знания в ситуациях, максимально приближенных к профессиональным. Например, учителю приходится читать различные служебные документы, неверное истолкование которых может привести к правовым

последствиям (договор с работодателем, инструкции по технике безопасности, образовательные стандарты и программы и под.), выбирать и эффективно использовать методическую литературу, знакомиться с научными статьями, анализировать художественные тексты, вести переписку с коллегами и родителями своих учеников и т. д. Во всех этих ситуациях требуется речевая функциональная грамотность, все эти ситуации могут быть смоделированы при подготовке заданий.

2. Принцип построения. При выполнении традиционных заданий важно сначала показать способ деятельности (алгоритм выбора орфограммы, план морфологического разбора, схему лингвистического анализа текста и под.), а затем, подобрав под этот способ деятельности дидактический материал, организовать закрепление. Выполняя задание по функциональной грамотности, студент должен сам решить, какими знаниями он должен воспользоваться. Например, как помочь 11-класснику, увлеченному математикой, систематизировать слова, ударение в которых надо запомнить? Очевидно, здесь нужны знания и по психологии, и по лингвистике, и креативный подход к делу.

3. Формулировка заданий. В традиционных академических заданиях ценится краткая, ясная и однозначная формулировка, в заданиях же по функциональной грамотности приветствуется «зашумленность» – избыточные данные, возможность нескольких решений, альтернативные источники информации.

Неумение оценить качество и достоверность информационного источника – одна из проблем российских школьников [5], да и студентов тоже. Между тем учитель часто сталкивается с необходимостью выбирать учебник, словарь, справочник и, что гораздо важнее, обосновывать свои профессиональные предпочтения или демонстрировать знание альтернативных точек зрения, воспитывая в детях научную толерантность [3].

4. Ответы. Успешно выполненное традиционное задания является лишь маркером освоения определенного способа деятельности. Как отмечает О. Б. Логинова, ответы «ищут не для того, чтобы на этом основании принять какое-либо решение, а чтобы преподаватель мог понять, насколько освоен... элемент знаний» [4, с. 164]. Ответы на функциональные задачи, напротив, обладают самостоятельной ценностью, поскольку предлагают обоснованное решение проблемы, реальный

выход из какой-либо ситуации затруднения. Так, показателем функциональной грамотности студента будут не правильно расставленные знаки препинания в специально подобранных преподавателем предложениях с прямой речью, а корректно оформленные цитаты в собственной научной статье, не только умение писать без орфографических и пунктуационных ошибок, но и умение понимать текстообразующую функцию знаков препинания в чужом тексте [1].

В заключение приведем пример традиционных заданий, используемых при оценке знаний в курсе методики обучения русскому языку, и заданий на функциональную грамотность, построенных на одном и том же профессиональном контексте.

Контекст. В учебниках по русскому языку для 5 класса правописание безударных гласных в корне слова предлагается запомнить, а в случае затруднения обращаться к орфографическому словарю.

Традиционные задания. 1. Назовите виды упражнений, которые можно использовать для закрепления словарных слов. 2. Составьте словарно-смысловой диктант. 3. Опишите методику проведения упражнения из школьного учебника.

Предложенные задания требуют припоминания, воспроизведения и применение знаний только по одной учебной дисциплине – лингводидактике и не обладают проблемностью.

Задания на функциональную грамотность.

Задание 1. Дети легче запоминают правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова, если им известна этимология этого слова.

Прочитайте словарную статью из словаря-справочника Л. А. Глинкиной «Этимологические тайны русской орфографии» [2, с. 65] и выберите ту информацию, которую вы сообщили бы пятиклассникам на уроке при изучении непроверяемых безударных гласных в корне слова.

БРОШЮРА. Небольшая книжка в мягкой обложке.

Займств. в нач. XIX в. из фр. яз.: *brochure* < *brocher* – *ткать, составлять, шивать*; *небрежно сочинять* < *broche* – *вертел, шампур, шило*. Первоисточник – лат. *brocca* – *иголка, булава, шпилька*.

о брошюрка, брошюровать, брошюровщик

• брошка, брошь

Это задание позволяет оценить читательское умение находить нужные сведения во фрагменте текста, содержащего избыточную информацию. «Читательские умения этой группы, – отмечается в исследованиях по функциональной грамотности, – слабое место российских читателей, начиная с младшего школьного возраста» [5, с. 22].

Уровень сложности задания можно повысить, если предложить выбрать необходимую информацию из альтернативных источников, объяснив свой выбор, или самостоятельно отыскать эти источники.

Задание 2. Психологами установлено: чтобы ребенок лучше запомнил что-либо, следует задействовать как можно больше видов памяти.

Какие учебные действия вы предложили бы выполнить пятиклассникам для запоминания словарных слов?

Это задание более сложное, поскольку для его выполнения студент должен привлечь знания не только по методике русского языка, но и по орфографии, истории языка, психологии, и, наконец, проявить креативное мышление.

Итак, задания по функциональной грамотности (наряду с традиционными, академическими заданиями) должны стать неотъемлемой частью системы оценки образовательных результатов студентов-филологов, поскольку обеспечивают субъективацию (присвоение) знаний.

Литература

1. Адаева О. Б. Направления работы с художественным текстом в курсе практикума по русскому языку // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 3(156). – С. 7–23.
2. Глинкина Л. А. Этимологические тайны русской орфографии : словарь-справочник : ок. 6000 слов. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 381 с.
3. Иваненко Г. С. Формирование представления о динамических процессах в языке и языкознании как средство становления гуманитарного мышления // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). – С. 472–475.
4. Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). – С. 160–173.
5. Чабан Т. Ю., Рябинина Л. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). – С. 9–30.

ПРИЧИНЫ ОШИБОК В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ОДНОРОДНЫМИ ЧЛЕНАМИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

Т. В. Аржанцева

arzhantsevatv@cfuv.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Актуальность проблемы выявления причин речевых и пунктуационных ошибок в предложениях, осложнённых однородными членами, определяется их высокой частотностью, о чём свидетельствуют результаты выполнения 27-го задания ЕГЭ, предполагающего написать сочинение по прочитанному тексту [3], а также опыт проверки сочинений абитуриентов ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Материалом для исследования стали творческие работы выпускников и абитуриентов 2019–2021 гг.

Цель статьи заключается в описании методических проблем и противоречий, определяющих причины высокой частотности ошибок в предложениях с однородными членами, а также в попытке обосновать возможные способы предупреждения подобных недочётов.

В соответствии с Рабочими программами по русскому языку [5] изучение темы «Однородные члены предложения» осуществляется в рамках пропедевтического (5-й класс) и систематического (8-й класс) курсов синтаксиса. В 8-м классе данная тема рассматривается в разделе «Простое осложнённое предложение».

Такое концентрическое расположение объёмного синтаксического материала вполне логично и не вызывает сомнений. Однако целесообразность отбора теоретических сведений для изучения в 5-м классе [4, с 127–137] и принципы подбора практических методов, направленных на его усвоение и формирование соответствующих навыков, представляются недостаточно рациональными. Это связано с тем, что такой подход в определённой мере препятствует последовательной реализации принципа преемственности-перспективности, в то время как осуществление преемственных связей и целевая направленность вектора перспективности – именно те дидактические задачи, решение которых наиболее важно при переходе учащихся из начального в среднее звено школьного обучения.

Уже в начальной школе обучающиеся знакомятся с семантико-стилистической функцией однородных членов предложения (перечисление предметов, признаков, действий для точного описания обстановки, картины природы, описание последовательно или одновременно происходящих действий или событий) и усваивают основные грамматические средства выражения однородности, в ряду которых следующее:

- одинаковая синтаксическая функция однородных членов;
- одинаковая смысловая связь с общим для них членом предложения, что подтверждается возможностью поставить к ним один и тот же вопрос;
- наличие между ними сочинительных союзов или возможность их употребления;
- интонация перечисления.

Кроме того, в начальной школе учащиеся узнают, что однородными могут быть как главные, так и второстепенные члены предложения, а также то, что однородные члены предложения могут быть нераспространёнными и распространёнными.

Сравнительный анализ программ [5] и учебников для начальной школы и 5-го класса [4] позволяет заключить, что теоретические сведения по теме «Однородные члены предложения», предлагаемые для усвоения в начальной школе, в 5-м классе почти полностью дублируются.

Новым для пятиклассников является только понятие обобщающего слова и правило постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами и обобщающими словами.

Такой минимальный объём новых для пятиклассников теоретических сведений даёт возможность предположить, что до 8-го класса изучение данной темы ведётся не в зоне ближайшего, а в зоне актуального развития учащихся, что, по мнению Л. С. Выгодского, противоречит принципу развивающего обучения.

Устранению этого противоречия мог бы служить подход, при котором на теоретическом уровне не только обобщаются и систематизируются уже известные пятиклассникам первоначальные сведения по теме, но и расширяется их представление о рассматриваемых синтаксических единицах.

Так, целесообразно было бы уже в 5-м классе ввести понятие сочинительной и подчинительной связи и сформировать навык устанавливать синтаксические связи между словами в предложении, что важно не только для эффективного усвоения темы «Однородные члены предложения», но и для подавляющего большинства синтаксических тем.

Также необходимо ознакомить учащихся с понятием «сочинительный ряд однородных членов предложения». Как справедливо отмечает Н. С. Валгина, «...чтобы стать однородными, члены предложения должны оказаться в сочиненном ряду, т.е. вступить друг с другом в синтаксические отношения перечислительные, сопоставительно-противительные или разделительные, а это возможно при логической однозначности сочетающихся слов и их лексической сопоставимости» [1, с. 107]. Введение понятия «сочинительный ряд» поможет преодолеть сложившееся к 5-му классу представление о том, что запятая всегда ставится перед повторяющимся союзом И. Этот стереотип приводит к появлению ошибок в таких предложениях, где несмотря на то, что союз И, действительно, повторяется, постановка запятой не требуется, поскольку однородные члены входят в разные сочинительные ряды. Например, «*В дальних сёлах и заброшенных деревнях русские писатели и поэты находили и собирали старинные песни и сказки*».

На практическом уровне важно осуществлять знакомство с такими комбинациями однородных членов в предложении, с которыми учащиеся еще не сталкивались в начальной школе, например, с попарным соединением однородных членов с помощью союза И и др.

Рассматривая модели предложений с обобщающими словами при однородных членах, целесообразно акцентировать внимание школьников на том, что обобщающее слово и следующие за ним однородные члены должны стоять в одном и том же падеже, поскольку именно согласование обобщающих слов с однородными членами предложения вызывает трудность и довольно часто является причиной возникновения ошибок. Для их предупреждения необходимо ввести соответствующие теоретические сведения, а тренировочные упражнения выполнять с учётом принципа объяснительности, «в соответствии с которым в процессе познания необходимо ответить не только на вопросы «что выражено?», «как выражено?», но и «почему так, а не иначе?» [2, с. 112].

В системе упражнений должна быть предусмотрена возможность предупреждения речевых ошибок, связанных не только с пониманием школьниками синтаксической однородности, проявляющаяся в тождестве синтаксической позиции однородных членов предложения, и осознанием сочинительной связи между ними, но и с пониманием логической однозначности и лексической сопоставимости. Это поможет избежать нередко встречающихся речевых ошибок такого плана: «*В парке люди посадили деревья и лавочки*».

Перечисленное составляет тот необходимый теоретический минимум, который позволит школьникам до начала изучения систематического курса синтаксиса в 8-м классе успешно выполнять творческие задания и избежать формирования ненужных стереотипов.

Содержание дидактичного материала и рациональная система тренировочных упражнений играет определяющую роль в формировании пунктуационной грамотности, и это должно учитываться авторами учебников русского языка.

Кроме обоснованного в статье небольшого расширения содержания синтаксических сведений на начальном этапе обучения, снижению частотности ошибок будет способствовать и минимальная коррекция структуры курса. Поскольку с 5-го класса учащимся предстоит писать творческие работы, что предполагает необходимость пунктуационного оформления высказываний, начинать заниматься профилактикой синтаксических и пунктуационных ошибок необходимо как можно раньше. Уже в начале года необходимо сформировать практические навыки идентификации синтаксических конструкций, осложняющих простое предложение, и на основе этих навыков безошибочно оформлять собственную письменную речь. Однако в Рабочих программах [5], по которым изучают русский язык крымские школьники в настоящее время, пропедевтическое ознакомление с синтаксическими темами предусмотрено только в конце курса русского языка в 5-м классе. Это приводит к тому, что столь необходимые навыки у школьников просто не успевают сформироваться. Не случайно в тех программах, которые действовали на территории Крыма до 2014 года, разделом «Синтаксис» курс русского языка в 5-м классе предварялся, а не завершался. Такая структура курса русского языка вполне рациональна.

Изучение довольно сложных теоретических сведений, каким и является синтаксический материал, в начале курса русского языка позволит уделить достаточно внимания формированию соответствующих навыков и даст возможность организовать изучение последующих тем курса на синтаксической основе.

Предлагаемые меры не требуют кардинального пересмотра программ, но помогут повысить пунктуационную грамотность школьников.

Литература

1. Валгина, Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации : учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М. : Высшая школа, 2004. — 259 с.
2. Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин : учеб. пособие / под ред. Ж. В. Ганиева. – 4-е изд. – М. : Флинта, 2018. – 352 с.
3. ЕГЭ. Русский язык : типовые экзаменационные варианты : 36 вариантов / под ред. И.П. Цыбулько. М : Издательство «Национальное образование», 2022. – 368 с.
4. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / [Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, А. В. Глазков, А.Г. Лисицын]; Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 2-е изд., искр. – М. : Просвещение, 2012 г. – 127 с.
5. Рыбченкова Л. М. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, О.В.Загоровской и других. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2012. – 108 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.П. Гордиенко

v.gordienko@donnu.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

В статье анализируется роль метода проектов как эффективного средства формирования коммуникативных навыков в профессиональной деятельности будущих педагогов начальной школы, а также характеристика основных этапов метода. Использование проектной технологии способствует вовлечению студентов в процесс обучения, развитию их познавательной и творческой инициативы и более глубокому и осознанному усвоению норм русского литературного языка.

Одна из целей обучения студентов педагогических вузов русскому языку – их последующая профессиональная коммуникативная деятельность. В процессе формирования навыков коммуникативной деятельности необходимо опираться на главную закономерность обучения: научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности [2, с. 279], например, используя деловые и ролевые игры, семинары, конференции, учебную практику пр.

Однако гораздо более эффективным, но, разумеется, и более трудоёмким и интересным нам представляется метод проектов. Он позволяет решить определённую проблему в результате самостоятельных действий обучающегося с обязательной презентацией этих результатов. В процессе работы над проектом студент погружается в ситуацию практического использования русского языка как средства коммуникативной деятельности, а не просто учебной дисциплины. Проектная технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [3, с. 200].

Работа по проектной технологии – это целенаправленный переход студента от теории к практике, когда теоретические знания соединяются с практическими умениями. Работа по созданию проектов даёт возможность преподавателю не только передать студентам академические знания, но и научить применять их в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Реализации метода проектов на занятиях по русскому языку и культуре речи уже на первом курсе способствует учебная программа, где в рамках первого и второго модулей – «Орфография» и «Пунктуация» – студенты определяются с темами своих проектов, осмысливают их, осуществляют сбор и анализ информации об интересных языковых явлениях, продумывают способы подачи учебного языкового материала определённой категории школьников (или студентов) с учётом собственных возможностей и предпочтений, знакомятся с результатами подобной работы других авторов.

При этом в качестве исходных данных используются учебные материалы и навыки, полученные студентами на аудиторных занятиях.

Тема каждого проекта, как правило, опирается на соответствующую тему учебного занятия по программе или полностью дублирует её. Тема проекта может реализоваться группой из 2-3-х студентов, но чаще авторы предпочитают работать самостоятельно. Также тема, как и всё остальное, обязательно согласовывается с преподавателем, который выступает в роли консультанта на протяжении всего периода работы над проектом.

Итак, *первый этап* работы над проектом – выбор темы.

Второй этап – постановка цели и задач проекта.

Например, тема проекта «Употребление отрицательной частицы **не**».

Цель: Формирование представлений о частице **не** и ее употреблении с глаголами (3-й класс)

Задачи:

1. Ознакомление с ролью частицы **не** и ее отдельным написанием с глаголами.

2. Развитие умения видеть и слышать орфограмму, навыка самостоятельной работы у обучающихся и умения работать в группе.

3. Воспитание эмоционально-положительного взгляда на мир, любви к русскому языку, интереса к предмету.

Третий этап – сбор и анализ информации, подготовка её к презентации проекта. Например, интервьюирование школьников 3-х классов во время учебно-ознакомительной практики с целью определения их познаний в правописании **не** с глаголами; просмотр и анализ учебных

видеофильмов по данной теме; работа с учебно-методической литературой пр.

Четвёртый этап – работа над составлением сценария будущего фильма, подбор дидактического материала: схем, таблиц, примеров, упражнений, тестов, иллюстраций пр.

Пятый этап – «кинопробы», съёмка фильма, анализ отснятого материала, решение технических вопросов, устранение обнаруженных недостатков.

Учитывая творческий характер работы, уровень сложности темы и других факторов, преподавателю следует устанавливать индивидуальный гибкий график сдачи проекта с определением дедлайна. Итогом изучения модуля и работы над проектом является студенческий учебный видеофильм

Шестой этап – презентация фильма и оценка результатов путём коллективного обсуждения с комментариями автора. Например, фестиваль и (или) конкурс студенческих учебных видеофильмов, опрос студентов 1-3 курсов для определения лучших проектов по нескольким номинациям пр. Удобнее всего проводить это мероприятие с помощью компьютерных технологий: на сайте кафедры или факультета, на форуме в системе MOODLe, в соцсети.

В процессе проектной деятельности по созданию студенческого учебного видеофильма происходит не только освоение методики преподавания русского языка, но и более глубокое осмысление языка самими авторами проекта.

Кроме того, в процессе работы над проектом студенты получают возможности, способствующие развитию коммуникативных способностей:

- более объективно и самокритично определить свои профессиональные способности
- оценить свою психологическую готовность к профессиональной педагогической деятельности
- увидеть наглядно свои достоинства и недостатки
- сравнить себя с сокурсниками
- стать более раскованным
- не бояться незнакомой аудитории

- направить свои усилия на устранение замеченных слабых сторон.

Благодаря использованию метода проектов были созданы 16 студенческих учебных видеofilьмов по первому модулю учебной программы «Русский язык и культура речи», которые преподаватели кафедры русского языка успешно используют в своей работе со студентами.

Таким образом, использование метода проектов при изучении русского языка значительно повышает качество усвоения учебной программы, усиливает мотивацию студентов и формирует прочные навыки коммуникативной деятельности.

Литература

1. Бармина, В. Я. Педагогическое проектирование деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий / В. Я. Бармина // Школа и производство. 2016. № 3. С. 3-8.
2. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. Мн., 2011. 309 с .
3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 272 с.
4. Степанова А.Д. Русский язык и культура речи. / А.Д.Степанова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 143 с.
5. Тихоненко, Л. В. Проектная деятельность как способ взаимодействия семьи и школы / Л. В. Тихоненко // Начальная школа. 2015. № 9. С. 46-47.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

З. С. Зюкина

z.zyukina@yandex.ru

Российский университет дружбы народов
(Москва)

Актуальность исследования обусловлена низким уровнем коммуникативно-речевой активности билингвов и недостаточной разработанностью интересующей нас проблемы в лингвометодике. В связи с этим данная статья характеризует и обосновывает методику обучения, повышающую коммуникативно-речевую активность студентов-билингвов в процессе их подготовки в высшей школе.

В статье раскрыто понятие «коммуникативно-речевая активность», выявлены особенности ее проявления, определены факторы, влияющие на формирование коммуникативно-речевой активности.

Отмечаемый в лингвометодической науке недостаточный уровень развития коммуникативных умений выпускников-билингвов во многом объясняется их низкой коммуникативно-речевой активностью. Типичная картина на занятиях в вузе – это «принуждение» к речевой активности, а не побуждение к ней.

Существующие методики по формированию коммуникативных умений рассчитаны в основном на обучение иностранным языкам и ориентируют чаще всего на усвоение готовых языковых клише-стереотипов для частотных учебно-речевых ситуаций. Творческий характер педагогической деятельности, динамичность ее условий требует свободного вариативного, ситуативно уместного владения речью. «У выпускника вуза должно быть понимание того, что по-разному можно и нужно говорить с разными людьми в разных обстоятельствах, с разными целями» [5, с. 11]. Реализовать эту задачу возможно лишь в том случае, когда студент-билингв станет коммуникативно активной личностью уже в процессе обучения.

Применительно к учебной деятельности билингвов мы пользуемся термином «коммуникативно-речевая активность» и понимаем под ней «свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разно-

образную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком» [2, с. 19]. С нашей точки зрения, качество коммуникативно-речевой активности определяют такие элементы личности адресанта, как его способность к волевым действиям, востребованным в конкретной ситуации общения, а также внутренняя готовность всех коммуникантов изменять в результате обучения характер такой активности от репродуктивного (на уровне пересказа чужой речи или использования освоенных речевых клише) до творческого, требующего порождения оригинальных сообщений.

На наш взгляд, коммуникативно-речевую активность можно характеризовать со стороны стремления, готовности говорящего к деятельности. В учебном процессе готовность адресанта проявляется в осознании цели высказывания, предложенной или самостоятельной. Однако готовность, интерес к деятельности еще не означает реализацию потребности в ее конкретном виде. В таких случаях важен такой психический механизм, как воля. Именно она способствует выполнению деятельности, так как при необходимости переводит потенциальную активность личности в реальную.

Мы учитываем мнение исследователей, что в отдельных ситуациях потенциальная активность внешне воспринимается как пассивность. Эти явления необходимо рассматривать как дихотомию, принимать во внимание тот факт, что эти процессы могут переходить друг в друга под влиянием обстоятельств общения, его внешних и внутренних факторов. В то же время реально проявленная коммуникативно-речевая активность адресанта и адресата «постоянно рождает сама из себя новые (потенциальные) виды активности» [4, с. 7].

В зависимости от характера выполняемой деятельности, можно говорить о исполнительской (репродуктивной) и порождающей сообщение (творческой) активности. Такой подход находим во многих исследованиях, где эти виды активности рассматриваются как ее уровни. Так, например, Д. Б. Богоявленская выделяет «репродуктивный, эвристический, креативный уровни» [1, с. 147].

Исходя из данных положений, выделим следующие виды коммуникативно-речевой активности, различающиеся: а) в зависимости от

волевых усилий личности: потенциальная; реализованная; б) в зависимости от характера выполняемой деятельности: репродуктивная; реконструктивная; творческая; в) в зависимости от устойчивости проявления: ситуативная; интегральная [3, с. 164].

Каждый из указанных видов коммуникативно-речевой активности можно ранжировать по уровням или по степени проявления: высокая, средняя, низкая (например, высокая потенциальная, но низкая реализованная, или высокая репродуктивная, но низкая творческая, или высокая реализованная ситуативная, но средняя интегральная коммуникативно-речевая активность и т. д.).

Одним из видов коллективного учебного взаимодействия, используемого нами на занятиях, является работа в различных группах (работа в паре, в малой и большой группах).

Основой нашей методической системы является трихоматическая структура учебного процесса.

Первый этап, пропедевтический. На этом этапе проводится работа в двух направлениях: совершенствуются умения, полученные обучающимися ранее (в курсе «Русский язык как иностранный»), и формируются коммуникативные компетенции, связанные с общением в разных типах групп. Среди них, на наш взгляд, можно выделить:

Общие коммуникативные умения, которые связаны:

а) с анализом и оценкой коммуникативно-речевой активности однокурсников и их речи: умение анализировать коммуникативную ситуацию, организовать общение внутри группы, объективно оценить речь других и свою собственную; б) с созданием речи: умение публично мыслить, общаться в группе из равноправных членов; пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения (в пределах, определённых программой).

Частные коммуникативные умения.

Сгруппируем данные умения по тем ситуациям общения, которые используются на занятиях.

Ситуация подготовки к общению, активизация внутренней речи (индивидуальная работа). Умения: извлекать и перерабатывать информацию (в частности, фиксировать её в форме опорного конспекта, в схемах, моделях и т. п.) с учётом того, что информацию предстоит передать «другому» так, чтобы тот её усвоил; выбрать коммуникативную

цель (сообщить или обменяться информацией с товарищем, воздействовать на адресата и пр.) и реализовать её в ходе высказывания.

Ситуация обмена монологами (работа в учебной паре). Умения: привлечь внимание собеседника, в частности правильно обратиться к нему; удержать внимание собеседника вербальными (лексико-грамматическими) и невербальными (пантомимическими и ритмико-интонационными) средствами; быстро реагировать на реакцию «слушающего» (в какой-то мере прогнозировать ее и управлять ею); задавать вопрос; запрашивать информацию у адресата; донести информацию до него; обменяться информацией с адресатом.

Ситуация общения с элементами обсуждения (работа в малой группе). Умения: публично говорить с учётом малой аудитории (организуя общение вербально-невербальными средствами); аргументировать (возражать или соглашаться с чужой точкой зрения); терпимо относиться к чужой точке зрения; взять на себя, при необходимости, роль коммуникативного лидера.

Ситуация общения с элементами дискуссии (работа в учебной группе). Умения: самоопределяться в коллективе по поводу обсуждаемой информации («согласен – не согласен», если возражаешь – то по поводу чего); адресовать сообщение (оппоненту, всей группе, ведущему); организовать и стимулировать говорение других.

Оставляя за рамками статьи примеры аналитико-конструктивных заданий, которые формируют коммуникативные умения, связанные с общением в группах разного типа, отметим, что характерной особенностью занятий, построенной по данной схеме, является увеличение времени, отведенного под говорение, более чем в два раза.

Второй этап обучения, основной. Его цель – убедить студентов в необходимости формирования (развития) у себя такого важного профессионально значимого свойства учителя, как коммуникативно-речевая активность, и в актуальности соответствующих знаний. В связи с этой целью на занятии раскрывается роль коммуникативно-речевой активности в профессиональной деятельности учителя; сообщаются необходимые сведения о ней, ее видах и уровнях; анализируются особенности ее проявления, причины речевой инактивности; обсуждаются методы, приемы и формы организации учебного процесса, повышающие коммуникативно-речевую активность учащихся на занятии.

Задачи этого этапа осуществляются на специальном занятии в режиме погружения.

Третий этап, заключительный. Задачи этого этапа: а) закрепить знания о коммуникативно-речевой активности во время самостоятельной деятельности студентов в период педагогической практики; б) добиться, чтобы работа, способствующая повышению коммуникативно-речевой активности обучаемых, была лично мотивированной и явилась составной частью деятельности будущего педагога.

Полученные в результате предложенного обучения данные мы можем (с учетом ограниченных возможностей статьи) обобщить в комплексе следующих выводов.

1. Наиболее существенные достижения проявились в отношении студентов к: а) самим себе (например, «стал общительнее»; «повысилась уверенность в себе, в своих поступках»); б) коллективным формам работы. Так, обучающиеся отмечают, что на практике почувствовали «силу» групповых форм работы, что в учебном коллективе значительно интереснее выполнять речевую задачу. В качестве неожиданных моментов студенты указывают на возможность раскрыть для себя с неожиданной положительной стороны однокурсника как коммуникативного партнера.

2. В процессе совместной деятельности «обучающиеся: а) стали больше проявлять готовность к инициативе в общении (33,6%); б) увереннее себя чувствуют в общении с незнакомыми людьми (10%); в) стали более общительны (26,8%); г) в целом, усвоили предложенный объем сведений о коммуникативно-речевой активности, видах и способах ее повышения, что проявилось в объективной самооценке с точки зрения видов коммуникативно-речевой активности и степени ее проявления» [2, с. 133].

Мы убедились, что совместная работа студентов-билингвов на занятиях повышает самокритичность, порождает рефлексию собственного «движения» в учебном материале. При этом «маскируется» как бы принудительный характер учебных заданий, появляется возможность испытать свои коммуникативные возможности, объективно оценить результаты.

В целом наше исследование доказывает, что охарактеризованные в статье формы занятий, где организуется интенсивное целесообразное

общение, обеспечивают развитие подготовленной или частично подготовленной речи билингов на всех языковых уровнях (включая фонетический), способствуют интенсификации и улучшению качества коммуникативно-речевой активности будущих учителей-билингвов, соответствуют современным психолого-педагогическим требованиям: встраиваемость в текущий учебный процесс без дополнительных затрат времени; методическая простота и универсальность; взаимосвязь урочной, домашней и самостоятельной работы; прагматическая направленность (формируются те знания и умения, которые пригодятся для успешного решения реальных интенций здесь и сейчас).

Такие занятия могут проводиться на каждом этапе обучения, по всем учебным темам, независимо от предмета. В этом нам видится оптимальная универсальность охарактеризованной в статье системы работы.

Полученные выводы и результаты могут быть учтены при разработке учебно-методических рекомендаций, учебных пособий для студентов-билингвов, при создании инновационных программ интенсивного лингвистического обучения, учебников и пособий для лицеев, использованы при организации отдельных форм внеаудиторной работы для совершенствования сформированных коммуникативных умений и проведения подобной работы на межпредметном и метапредметном уровнях.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. №1. – С. 146–150.
2. Зюкина З. С. Повышение коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов в курсе «Культура речи учителя»: Диссертация кандидата педагогических наук. МПГУ имени В.И. Ленина. М., 1993. – 218 с.
3. Зюкина З. С. Коммуникативно-речевая активность учителя // Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие: Авторский коллектив; под ред. Н. А. Ипполитовой. МПГУ: Издательство «Прометей», 2011. – 270 с.
4. Косова Н. М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. М., 1989. – 16 с.
5. Ладыженская Т. А. Русский язык и риторика в современном образовании / Научная школа профессора Т. А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3 / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Издательство «Экзамен», 2015. – С. 7–13.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И ИНФОГРАФИКИ

И. Н. Литвинчук

irinlitvi@gmail.com

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Симферополь)

Актуальной задачей в условиях интенсивной цифровизации учебного процесса и постоянно возрастающей насыщенности информационного поля становится поиск ресурсов повышения качества обучения. Задача совладания с возникающими у обучающихся трудностями в аспекте восприятия, понимания, усвоения учебного материала детерминирует необходимость применения эффективных методов его представления. Особую актуальность этому направлению методической работы придает тот факт, что преподавание различных курсов, включая «Культуру речи и делового общения» и «Русский язык и культура речи», осуществляется в условиях смешанного обучения, когда в одной группе первокурсников объединены представители различных направлений подготовки: инженерного, экономического, юридического, естественнонаучного, гуманитарного и др. Поэтому использование в процессе обучения универсальных методов и средств, которые интересны и доступны всем обучающимся вне зависимости от исходного уровня знаний о языке и речи и качества учебной мотивации, становится важнейшим направлением педагогического поиска, подразумевающим несколько векторов.

Так, проблемное обучение подразумевает побуждение обучающихся к активной мыслительной деятельности, что осуществляется посредством применения наглядных средств и использования продуманной системы учебных задач. Применение системно-деятельностного подхода к организации процесса обучения в рамках курса «Русский язык и культура речи» обусловлено спецификой проблемы самоопределения обучающегося в учебном процессе. В этом аспекте целесообразно использование таких педагогических технологий, как: а) проектный метод, который подразумевает индивидуальную организацию работы каждого обучающегося с учетом его уровня и качества исходной языковой подготовки, особенностей учебной мотивации, ко-

гнитивного стиля и коммуникативных установок; б) технологию критического мышления [3, с. 208], ориентированную на формирование навыков самостоятельной работы с источниками информации.

На современном этапе развития мировой образовательной системы визуализация, по признанию различных специалистов в области дизайна образования [4; 6; 7; 9], является одним из самых оптимальных средств представления учебного материала, способствующим наиболее качественному и глубокому его усвоению. Как отмечает А. П. Малькина, «активизируя субъективные внутренние коды реципиента, визуальные средства (чертежи, схемы, графики, рисунки, фотографии и т. п.) предоставляют ему возможность использования дополнительных каналов смыслового восприятия и декодирования информации» [2, с. 240].

По данным А. Каиро, использование инфографики в целях оптимизации перцептивного процесса позволяет усовершенствовать сообщение в плане доступности, компактности, информационной емкости [5, с. 261]. В. В. Лаптев полагает, что «инфографика представляет собой дизайн-визуализацию, графический образ совокупности идей и мыслей, донесенных просто, ясно и точно, с высокой степенью достоверности и результативности» [1, с. 186]. Р. Косара, определяя различия между визуализацией и инфографикой, подчеркивает, что инфографика – это индивидуальная работа с конкретным набором данными и, кроме того, это результат ручной работы, которая требует соответствующего понимания и настроения автора [8].

Репрезентация сведений с применением элементов инфографики имеет гораздо более высокую прагматику в процессе обучения, поскольку такое сообщение выглядит интереснее для обучающихся и усваивается легче, чем сплошной текст. Экспериментальные данные в области применения инфографических средств в системе обучения свидетельствуют о том, что инфографика и визуализация данных позволяют студентам получать преимущество во многих аспектах и формировать новые качества и навыки [8, с. 45], например, такие, как систематическое мышление, решение задач и конструктивные установки [там же, с. 47].

Как отмечает В. В. Лаптев, «важной составной частью инфографики являются изображения логической взаимосвязи элементов объекта, образующих единое целое, раскрывающие строение, структуру, иерархию, состав и классификацию» [1, с. 186]. Принцип «генеалогического дерева», положенный, например, в основу создания опорных конспектов «Имя существительное» или «Имя прилагательное», позволяет наглядным образом представить разнообразие взаимосвязей между категориальными морфолого-синтаксическими и лексическими особенностями этих частей речи. Инфоконспекты «Разделы науки о языке» или «Части речи русского языка» позволяют образно, эргономично и с высокой степенью систематизации визуализировать соотношение элементов системы языка. Такие конспекты продемонстрировали эффективность в аспекте быстрого и качественного повторения объемного материала и обобщения пройденного.

Действительно, опорные конспекты, основанные на принципах инфографики, пользуются особой популярностью у обучающихся. В процессе использования авторских опорных конспектов для повторения ключевых тем по грамматике и стилистике русского языка обучающиеся усваивают основные принципы построения конспектов, познают логику их применения для решения конкретных орфографических, пунктуационных и стилистических задач. Систематическое многократное использование опорных конспектов позволяет сформировать навык самостоятельного решения учебной проблемы в алгоритмическом ключе. Студенты научаются создавать алгоритмы применения правил, выполняя отдельные задания по той или иной теме. При этом в качестве элементов авторских конспектов обучающихся выступают теоретический материал, например, тезисы правил, грамматические ребусы или кроссворды, блок-схемы, которые студенты самостоятельно выбирают из разных источников.

Высокую оценку обучающихся всех направлений подготовки получают опорные конспекты, в которых используются иллюстрации и яркие образы, например: изображение совы, указывающее на способ проверки правописания в опорном конспекте на тему «Безударная гласная в корне слов»; буквы ъ и ь, представленные на конспекте в виде бегущих человечков; использование смайликов и популярных

стикеров со смысловозначительной функцией при оформлении опорного конспекта по орфограмме «Корни с чередованием»; изображение кастрюли с надписью «С.У.П.» в опорном конспекте «Способы связи слов в словосочетании»; конспект «Разделы науки о языке, оформленный в виде цветика-семицветика. По признанию многих студентов первого курса, такой способ представления грамматических тем «более щадящий», он привлекает внимание и позволяет быстро вспомнить то, что было забыто, или запомнить то, что изучается впервые. Как большое преимущество использования ярких образных элементов следует отметить создание позитивного эмоционального фона взаимодействия в учебной ситуации.

Выделение различным цветом элементов теоретических данных, ключевых условий выбора орфограммы / пунктограммы, выразительных языковых примеров в сочетании с оригинальным набором наглядных образов, продуманным расположением различных инфографических элементов в опорном конспекте позволяет полноценно использовать художественные и дизайнерские приемы для композиционной организации информационного поля того или иного правила. Грамотная расстановка логических и визуально-символических акцентов, осуществляемая при подготовке конспекта с помощью преподавателя, способствует повышению уровня понимания и запоминания значимой информации.

Задание освоить и представить опорный конспект побуждает обучающегося четко разграничивать различные факты и явления языковой и речевой действительности, вникать в особенности причинно-следственных отношений между ними. Составление опорного конспекта с элементами инфографики группой обучающихся активизирует их вовлечение в активную творческую и познавательную деятельность, которая проводится самостоятельно при информационно-организационной поддержке преподавателя и зачастую носит соревновательный характер.

Опыт использования опорных конспектов с элементами инфографики в курсе изучения русского языка и культуры речи позволяет говорить о таких результатах, как быстрое усвоение, запоминание и повторение учебной информации обучающимися посредством создания

акцента на ключевой информации, что существенно повышает эффективность усвоения знаний. Таким образом, осознанное использование обучающимися, которые работают с опорными конспектами, сведений об элементах, уровнях и взаимосвязях русского языка как системы способствует целенаправленному формированию полноценной языковой компетенции.

Литература

1. Лаптев В. В. Инфографика: основные понятия и определения // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. № 4(184). 2013. – С. 180–186.
2. Малькина А. П. Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2008. Вып. 2 (58). – С. 239–245.
3. Сироткина Г. М. Технология критического мышления как средство саморазвития личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2017. № 55. – С. 207–212.
4. BanuInanc Uyan Dur. Data Visualization and Infographics in Visual Communication Design Education at the Age of Information // Journal of Arts and Humanities (JAH), Volume 3. No 5. 2014. – P. 39–50.
5. Cairo A. The functional art: an introduction to information graphics and visualization. – San Francisco: Peachpit Press. 2012. – 363 p.
6. Hashemi, M., Pourgharib, B. The Effect of Visual Instruction on New Vocabularies Learning. International Journal of Basic Science and Applied Research. 2013. 2(6). – P. 623–627/
7. Hsiao I. Y. T., Lan Y.-J., Kao C.-L., Li P. Visualization Analytics for Second Language Vocabulary Learning in Virtual Worlds. Educational Technology & Society. 2017. 20(2). – P. 161–175.
8. Kosara R. The Difference between Infographics and Visualization. [Electronic Resource] / Eager Eyes. 2010. – Access mode: [http:// eagereyes.org/blog/2010/the-difference-between-infographics-and-visualization](http://eagereyes.org/blog/2010/the-difference-between-infographics-and-visualization). (Access date: 17.01.2022).
9. Pousman, Z., Stasko, J., Mateas, M. Casual Information Visualization: Depictions of Data in Everyday Life. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. 2007. Vol. 13. No 6. – P. 1145–1152.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ БАГАЖ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Т. Ф. Новикова

tnovikova @bsu.edu.ru

ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский
университет»
(Белгород)

Мощный потенциал культуры в современном мире не востребован в полной мере. Вследствие неразвитости механизмов включения молодых людей (в первую очередь, учащихся) в мир культуры, отсутствия реальных программ формирования умения жить по законам культуры у нового поколения зачастую отсутствует потребность следовать культурным традициям – как мировым, так и национальным. Наиболее ярко этот факт проявляется в неготовности школьников (даже старших) понимать известные тексты, в неумении декодировать имеющиеся в них культурные смыслы и знаки.

Определение способов преодоления создавшегося противоречия между требованием времени и целями образования, поиск путей и форм включения образования в контекст культуры остается одной из главных задач обучения и воспитания. Обозначенная проблема обсуждается не одно десятилетие, однако воз и ныне там: идея убедительно доказывается на теоретическом уровне, а практически – не реализуется или реализуется формально. Все, кто имеет отношение к современному языковому образованию, вынуждены констатировать: уроки русского языка нацелены на достижение прагматических результатов в формате ЕГЭ и на выходе не отвечают вызовам времени и новой реальности. Эти вызовы заключаются в заказе на действенную, функциональную грамотность выпускников, на умелое использование родного языка в условиях естественной и профессиональной коммуникации, осуществляемой в т. ч. и в предельно широком и открытом виртуальном пространстве. К тому же общественность и школа оценивают уровень владения языком по несовпадающим критериям (все видят, что высокие баллы ЕГЭ по русскому языку отнюдь не гарантируют функционального владения языком), и это расхождение дает основание для многочисленных претензий к «школьному русскому», к

методикам его преподавания – ввиду их оторванности от реалий речевого существования современников. Неутешительные свидетельства слабого владения языком дают такие его разделы и сферы, как 1) культура речи (нормативный аспект) и коммуникативно-риторические тактики, 2) орфография и пунктуация, 3) грамматика (увеличение доли аграмматических форм), 4) лексика (устаревшая, новая, стилистически и культурно маркированная) и – особенно! – 5) фразеология. Поскольку каждое из названных направлений требует специального рассмотрения, остановимся на последнем из перечисленных – на фразеологии. Фразеологическая составляющая функциональной грамотности школьников заслуживает специального рассмотрения; мы уже обращались к отдельным аспектам проблемы [5, с. 444–445].

Не требует доказательств утверждение, что фразеология, может быть, наиболее мировоззренческий, культууроформирующий раздел языка, поэтому уделять ей внимания следует гораздо больше, чем это принято сейчас.

Обзор наиболее распространенных программ по русскому языку и созданных на их основе учебников показывает, что авторами, безусловно, осознается необходимость более широкого представления фразеологии на школьном этапе, однако и они продолжают находиться в плену традиции: главное – грамматика, орфография, а остальное – по мере возможности. Фразеология изучается в процессе рассмотрения раздела «Лексика», не более 1-2 уроков. В результате такого эрзац-изучения школьники не получают функционально значимых сведений о культурном фоне тех или иных устойчивых выражений, об изобразительных возможностях фразеологических единиц (далее ФЕ), что снижает качество анализа текста и, что важнее, мало способствует обогащению устной речи учащихся выразительными ФЕ. При этом напомним, что актуализация знаний по фразеологии порой необходима и при изучении грамматики: например, в ходе изучения словосочетаний, средств выражения членов предложения учащиеся редко правильно определяют вид сказуемого в предложениях, имеющих в своем составе ФЕ: *Возьми себя в руки; «Не вешать нос, гардемарины!»* и под.

Особенно велика значимость фразеологических знаний в работе с текстом. Для анализа текста важны ФЕ, представляющие ценность с лингвокультурной точки зрения. В лексикографическом издании

«Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики» авторы называют несколько групп культурно маркированных ФЕ, определяющих культурный багаж носителя языка:

- ФЕ, отражающие элементы античной культуры (*танталовы муки*);
- ФЕ, содержащие указание на собственно русские культурные реалии (*гол как сокол*);
- ФЕ, в компонентном составе которых имеются культурно и семантически освоенные лексемы (*рынду бить*);
- ФЕ, состоящие из слов общепринятого языка, но по своей семантике являющиеся культурно маркированными образованиями (*быть в ответе*);
- ФЕ, возникшие путем фразеологизации фрагментов – сочетаний слов из художественных произведений (*хоть видит око, да зуб неймёт*);
- ФЕ библейского происхождения (*вавилонское столпотворение*);
- ФЕ, отражающие этнокультурную специфику бытового характера (*как с гуся вода*);
- ФЕ, восходящие к народным поверьям и обычаям (*как рукой сняло*) [1, с. 8].

Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира личности. Подчеркивая антропоцентричность понимания мира через фразеологическую призму, В. А. Маслова пишет: «Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке...» [4, с. 67–68], приводит в качестве иллюстраций известные выражения: *голова колонны, горлышко бутылки, ножка стола, прибрать к рукам, палец о палец не ударить, на каждом шагу* и др.

В выпускных классах, когда становится особенно важным внимание к содержательной стороне языка, следует не ослаблять, а усиливать, обострять внимание к фразеологии как богатейшему выразительному ресурсу родного языка. В пособиях для 10-11 классов [2], как и

следовало ожидать, раздел «Фразеология» расширен, предпринята попытка обобщить теоретические сведения и практические навыки: «Фразеологический оборот, фразеологизм, устойчивое сочетание, фразеологическое выражение – одинаково ли их значение?»; «Можно ли отнести к фразеологическим выражениям крылатые слова, пословицы, поговорки, афоризмы, высказывания, цитаты?»; «Каково происхождение фразеологизмов: человек в футляре; на деревню дедушке; двадцать два несчастья; не мудрствуя лукаво; с корабля на бал?» и др. [2, с. 54]; дается представление о заимствованиях (*нота бене, пост-фактум*), в т. ч. «передающихся буквами того языка, откуда заимствован оборот» (*terra incognita*) [2, с. 56]. В пособии имеются задания на обнаружение фразеологизмов в известных текстах: «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, «Маленький принц» А. Экзюпери, «Война и мир» Л. Толстого и др. К сожалению, словесники, «одержимые» в выпускных классах идеей ЕГЭ, не реализуют фразеологический потенциал имеющихся учебников. Между тем для успешного выполнения ряда заданий ЕГЭ необходимы знание особенностей ФЕ и сформированный навык их нахождения в художественных и публицистических текстах. Например, одним из заданий ЕГЭ проверяется владение лексическими средствами выразительности на основе выполнения задания: *Прочитайте текст. Из указанных предложений выпишите фразеологизм.* Несмотря на кажущуюся простоту задания, оно неизменно вызывает трудности у учащихся: это фразеологизм или не фразеологизм? как отличить фразеологизм от образного словоупотребления? Учителя-практики иллюстрируют существование подобных затруднений на примере выполнения простого задания: «Выпишите фразеологизм из предложения №1: *Кружила январская метелица, скрипели мёрзлые тополя в переулке, верховой ветер гремел железом, то и дело срывал снежную пыль с карнизов, нёс её вдоль побелённых заборов, над свежими сугробами, а оно, это единственное в ночи окно, светило зелёным уютным пятном...* (Ю. Бондарев). Одиннадцатиклассники знают, что фразеологический оборот – это «устойчивое сочетание двух и более слов, близкое по значению одному слову и существующее в языке как целостная единица». Также они знают, что это средство выразительности, поэтому в поисках фразеологизма прежде всего обращают внимание на что-то образное. И находят: *скрипели мерзлые*

тополя или срывал снежную пыль... А фразеологизм-то где? Его в упор не замечают и удивляются, когда узнают правильный ответ. Мы настолько часто употребляем в речи некоторые обороты, что уже не воспринимаем их в качестве средства выразительности. А это «классика ЕГЭ», если можно так выразиться. С такими «незаметными» фразеологизмами лучше познакомить учеников сразу: *всё равно, в первую очередь, с одной стороны, с другой стороны, ни в какую, в конце концов, на худой конец, на самом деле, то и дело* (это и был фразеологизм, который необходимо было выписать из 1-го предложения в тексте Ю. Бондарева)» [6].

Знание ФЕ как элемента текста позволяет учащимся не только справляться с тестовыми заданиями, но и создавать более яркие творческие работы (сочинение-рассуждение части С и др.). К сожалению, у словесников почти всегда нет времени для осмысленной, мотивирующей работы с фразеологической теорией и практикой.

На наш взгляд, нужно расширять лексико-фразеологический словарь школьников, предлагая для проблемного анализа, а также в качестве тем для проектной деятельности обсуждение новейших явлений и фактов из области лексики и фразеологии, что позволит развивать мотивацию к изучению языка, языковую рефлекссию подростков. М. А. Кронгауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва» в качестве примеров приводит не только отдельные распространенные словечки из лексикона современных молодых людей: *мыло, сетера-тура, сетикет, гулялово, худло, Духless*, но и новые устойчивые выражения: *аффттар жжжот, выней йаду* (из языка «падонкафф»), *по понятиям, лицо кавказской национальности, просто Мария, наблик рилейшенс, пояс шахида (СМИ), Доброго времени суток! Услышимся! Ясный пенить!* (в области речевого этикета) и др. [3, с. 217–227]. И это уже явно «устаревший» перечень. Молодые пользователи интернета могут привести множество новейших ФЕ. Например, только в связи с характеристиками человека по его интеллекту: о толковом, умном, рассудительном человеке: *есть коф на голове* (ср. *есть голова на плечах*) – и наоборот, о глупом: *лохнесское чудовище* ‘умственно неполноценная личность’, *здравствуй, дерево* (ср. традиционный метафорический смысл слова «дерево» по отношению к человеку); *файлы не сошлись у кого-то* и др.

Выявление законов создания новых выражений способствует укреплению интереса подростков к изучению языка. Мотивирующее обращение к ФЕ позволит учителю приблизить своих учащихся к пониманию культурного значения фразеологического фонда родного языка и национальной культуры в целом.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. – 472 с.
2. Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учебн. пособие для 10-11 кл. общеобраз. учреждений. М.: Просвещение, 1996. – 367 с.
3. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. 2-е изд., стер. М.: Знак, 2009. – 232 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3 изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 208 с.
5. Новикова Т. Ф. Фразеология в структуре функциональной грамотности учащихся// Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры: сб. науч. тр. по итогам 4-й международной научной конф. по когнитивной фразеологии; ред. кол.: Н. Ф. Алефиренко, Е. Г. Озерова, К. К. Стебунова [и др.]. Белгород, 2019. – С. 444–448.
6. ЕГЭ по русскому языку: фразеологизмы– «невидимки» из задания 24 (по ссылке: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d10dc1ce1551900b0ad9384/ege-po-russskomu-iazyku-frazeologizmynevidimki-iz-zadaniia-24-5ed4954c44857738eedd3036> (Дата обращения 22.02. 2022))

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т. П. Плахтий

t.plakhtiy@donnu.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
(Донецк)

В современных условиях модернизации сферы образования объективно назрела необходимость применения интерактивных подходов и методов в профессиональной подготовке будущих педагогов общеобразовательных школ и дошкольных учреждений. Одной из форм интерактивного обучения является деловая игра. Основная цель внедрения игровых технологий в учебные занятия при подготовке будущих педагогов состоит в развитии у студентов профессиональных компетенций. Деловая игра является одной из активных форм обучения, которая включает познавательную, практическую, воспитательную составляющие. Высокая эффективность игры при обучении объясняется высоким уровнем запоминания актуальной информации во время моделируемого действия. Именно поэтому мы разделяем мнение Т. И. Ермаковой и Е. Г. Ивашкина о том, что «... интерактивное обучение основано, прежде всего, на активном, эмоционально окрашенном общении участников друг с другом и с преподавателем» [1, с. 7].

На базе кафедры дошкольного и начального педагогического образования института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», в рамках учебного плана подготовки педагогов начального и дошкольного образования, составлена программа учебно-ознакомительной практики, предполагающая интерактивную работу со студентами первого курса. Учебная практика (ознакомительная) является составляющей образовательной программы по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» (профили: «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования»). Данный программный курс апробирован в течение 1 семестра 2021 – 2022 учебного года. Учебно-ознакомительную практику прошли около двухсот студентов очной и заочной форм обучения института педагогики ГОУ ВПО «ДОННУ». Для студентов

предварительно были составлены методические рекомендации к выполнению практических заданий в процессе прохождения учебно-ознакомительной практики [2].

Учебная практика (ознакомительная), являясь обязательным этапом обучения бакалавра, представляет собой вид интерактивных учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку студентов. В процессе практики для решения конкретных практических задач студентами использовались теоретические знания, приобретаемые во время изучения курса «Русский язык и культура речи», что обеспечило соединение теоретической подготовки с практической деятельностью. Большинство целей учебно-ознакомительной практики предполагали реализацию интерактивных форм обучения. Студенты повышали уровень культуры речи, орфографической, пунктуационной и стилистической грамотности, составляя тексты различных функциональных стилей. В ходе практики решались задачи интерактивного обучения, а именно приобретение умения выбирать эффективную модель коммуникации, соответствующую целям и задачам профессионального общения. Например, студентам предлагалось провести деловые беседы с сотрудниками детских библиотек, музеев, театров.

Будущие педагоги совершенствовали грамматический строй устной и письменной речи (написание отзывов, рецензий, отчетов, составление деловых писем с предложением о сотрудничестве, рекомендательных писем, резюме и т.д.). При выполнении различных лингвистических задач практиканты закрепили теоретические знания о современном русском литературном языке, системе его норм на фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом уровнях. Студенты выполняли задания по моделированию языковых единиц, составлению орфографических алгоритмов и т. д. В интерактивной форме проводилась работа по расширению лексикона будущего педагога, формированию жанровой картины мира. Практиканты выполняли работы по дополнению текстов детских рассказов и народных сказок малыми фольклорными формами, после чего инсценировали расширенные тексты, включая их в сценарии учебно-развлекательных мероприятий (рис. 1).



Рис.1 – Инсценировка. Выступление студентов института педагогики ГОУ ВПО «ДОННУ»

Такая работа способствовала формированию коммуникативной компетенции студентов. Практиканты, будучи задействованы в деловые игры, закрепляли в практической деятельности (в условиях моделирования профессиональных ситуаций) свои знания о русском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении. Участники деловых игр совершенствовали свое актерское мастерство, навыки моделирования речевых ситуаций, использования различных речевых стратегий в будущей педагогической деятельности, отработывали навыки решения коммуникативных задач, развивали умения поддерживать эффективную коммуникацию в различных социальных ситуациях с коллегами, родителями учеников начальной школы / дошкольников и т. д.

Особая роль была отведена формированию у студентов навыков нормативного и целенаправленного употребления языковых средств в деловом и научном общении. Практиканты не только учились подготавливать тексты деловых и научных докладов, отчетов, также они имели возможность проявить свои ораторские способности в деловых дискуссиях, проблемных диспутах на морально-этические и научно-

методические темы. На проблемных методических семинарах обсуждались актуальные вопросы теории и технологии дошкольного и начального обучения. Подготовка к таким семинарам включала несколько этапов: формирование темы семинара, определение актуальных вопросов, выносимых на обсуждение, подготовку информационных выступлений и методических докладов.

Ознакомительный модуль интерактивной практики предполагал планирование индивидуального образовательного маршрута каждого практиканта. В ходе исследовательского модуля практики студенты ознакомились с законодательными актами в сфере образования, опубликованными на официальном сайте Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики, составили обзор учебно-методических материалов, размещенных на официальном сайте ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», изучили специфику электронных образовательных платформ профессиональной направленности: «Начальная школа», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», «Яндекс учебник», «Реши-пиши» и др.

Практиканты анализировали актуальные электронные издания по педагогике дошкольного / начального образования, составляли списки источников профессиональной направленности. Такая поисковая деятельность помогает студентам подготовиться к будущим научным исследованиям, написанию курсовых работ и ВКР (выпускных квалификационных работ).

В ходе интерактивного модуля практики студенты ознакомились с материалами официальных сайтов крупных библиотек республики – Донецкой республиканской научной библиотеки имени Н. К. Крупской, Донецкой республиканской библиотеки для детей имени С. М. Кирова, Донецкой республиканской библиотеки для молодежи и др. Практиканты не только изучили основные направления работы культурных учреждений, но и после специально организованных экскурсий составили примерные планы сотрудничества образовательных организаций с отдельными библиотеками. В форме деловых игр были проведены телефонные беседы с сотрудниками библиотек. Студенты также ознакомились со спецификой работы в компьютерном читаль-

ном зале библиотеки ГОУ ВПО «ДОННУ». Сотрудники университетской библиотеки провели обучающие семинары со студентами первого курса института педагогики. Практиканты имели возможность непосредственно проконсультироваться с методистами читальных залов по поводу подбора актуальной литературы, ее заказа, поиска источников информации, оформления списков литературы на заданную тему, составления библиографий, работы с бумажными каталогами университетской библиотеки, дистанционной работой с фондами библиотеки университета и т. д.

Программой практики была запланирована экскурсия в краеведческий музей. Перед посещением музея студенты ознакомились с интерактивными страницами официального сайта Донецкого республиканского краеведческого музея. После экскурсии студенты подготовили тематические фотоотчеты (рис. 2).

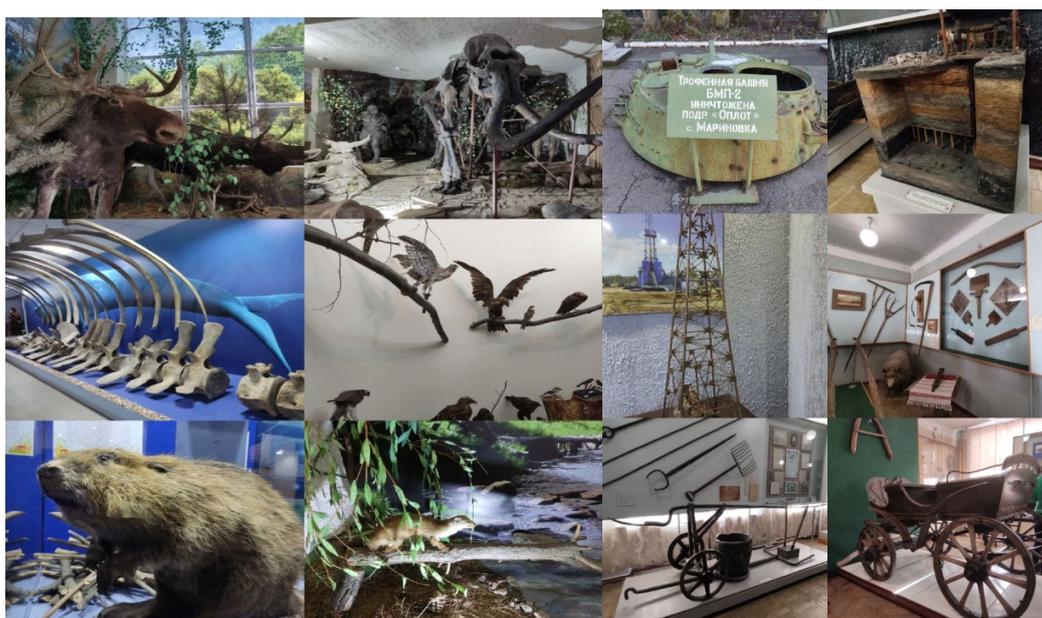


Рис 2. – Фотоотчет. Экспозиции «Животный мир» и «История Донбасса»

Завершилась практика итоговой студенческой конференцией. В ходе дискуссии студенты отвечали на следующие актуальные вопросы: «Что вы вкладываете в понятие «языковая личность»? Какие учреждения ДНР играют важную роль в культурации дошкольника / младшего школьника? Какие вы можете выделить актуальные проблемы современного дошкольного / начального образования? Что

включает в себя коммуникативная культура педагога дошкольного образования? Что включает в себя коммуникативная культура педагога начального образования? Какая роль сказки в формировании стереотипного поведения ребенка и его мировосприятия? В чем специфика лингвокультурологического образования дошкольника в условиях полилингвального пространства Донбасса? Какие особенности лингвокультурологического образования младшего школьника в условиях полилингвального пространства Донбасса? Какие особенности лингвокультурологического образования дошкольников в Донецкой Народной Республике?».

Итоги интерактивной учебно-ознакомительной практики позволяют сделать вывод о том, что игровые технологии обеспечивают свободу творчества студентов. Деловая игра имитирует реальную профессиональную деятельность, определенные жизненные ситуации, на которые ориентируются будущие педагоги в зависимости от направленности образования. Моделирование ситуации позволяет участникам игры постоянно экспериментировать. Все виды задач учебно-ознакомительной практики направлены на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые необходимы для организации педагогом образовательного процесса в условиях начальной школы или дошкольного учреждения, а также для дальнейшего совершенствования в педагогическом мастерстве.

Литература

1. Ермакова Т. И., Ивашкин Е. Г. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учеб. пособие. Нижний Новгород, 2013. – 158 с.
2. Плахтий Т. П. Методические рекомендации к выполнению практических заданий в процессе прохождения учебной практики (ознакомительной) для студентов очной и заочной форм обучения направлений подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование». Профили: «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования». Донецк: ДОННУ, 2021. – 25 с.

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ВУЗЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ И ПОДХОДЫ

Т.П. Скоринова, Е.А. Орлов

ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
(Москва)

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интересом к изучению и описанию академического дискурса, с одной стороны, и к построению оптимальных моделей обучения этому типу дискурса, как в устной, так и письменной формах, с другой стороны.

Внимание к академическому письму – этой сравнительно новой области гуманитарного знания – продиктовано повышением требований к формированию коммуникативно-речевой компетенции учащихся в научно-профессиональной сфере деятельности, в рамках которой будущий специалист должен свободно владеть умением строить устный и письменный академический текст.

Как известно, профессиональная квалификация современного выпускника вуза включает умения проводить учебно-научные исследования, писать научные тексты разных жанров (как квалификационные работы, так и статьи в научные журналы), участвовать в научной дискуссии, выступать с докладом/ презентацией на конференции, т.е. владеть нормами устной и письменной научной коммуникации в разных ситуациях профессионального общения. По мнению И.В. Цветковой, «компетентностный портрет выпускников вуза предполагает обязательную академическую грамотность, в которой ключевое место занимает владение навыками академического письма как на родном (в нашем случае русском языке), так и на иностранных языках» [14, с.148].

О значимости обучения академическому письму и его роли в повышении общей академической грамотности выпускников вузов свидетельствуют многочисленные публикации и дискуссии в отечественных и зарубежных педагогических изданиях [напр.: 5, 9, 11, 15], тематика международных конференций, посвященных современному устному и письменному дискурсу, в том числе и научному, выход диссертационных исследований [напр.: 4, 8, 13] и монографий [2, 7, 10].

Формированию академического письма как самостоятельной дисциплины в российской образовательной практике способствовала научная дискуссия, развернувшаяся на страницах журнала «Высшее образование в России» (2018, №10) [см., напр.: 5, 9, 11, 15]. Обратим внимание на значимость в этой дискуссии статьи известного специалиста в этой области И.Б. Короткиной «Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований» [5], в которой академическому письму отводится центральное место как фундаментальному комплексу компетенций по отношению ко всему университетскому образованию. В статье убедительно показана плодотворность междисциплинарного подхода к академическому письму и его трактовка в терминах «риторики и композиции» (*rhetoric and composition*), принятых в американских университетах для обозначения этой дисциплины в применении к высшему образованию со второй половины XX века. И. Б. Короткина подчеркивает, что эпистемологическую основу академического письма составляет не филология, а именно риторика, т.е. методы научного убеждения: «В самом названии дисциплины соединяются два термина – «риторика» как искусство убеждения и «композиция» как процесс письма. Сочетание в риторике двух начал – языка и научной мысли (...) образует неразрывное единство» [6, с.68].

На Западе академическое письмо как отдельная учебная дисциплина уже давно занимает ведущее место в комплексе других дисциплин, направленных на развитие академических навыков. В российском образовательном пространстве эта дисциплина проходит процесс становления и выработки своих собственных теоретических основ. С точки зрения автора популярного учебника Ю.М. Кувшинской, академическое письмо соединяет в себе наиболее актуальные аспекты дисциплины «Русский язык и культура речи» и основные элементы курсов по риторике, композиции и аргументации [1, с.8].

Формирование навыков академического дискурса, развитие и совершенствование умений письменной научной речи актуально как для российских учащихся любого профиля, так и для иностранных студентов в рамках второго сертификационного уровня владения русским языком (ТРКИ-II).

На развитие навыков академического письма у российских учащихся направлены учебник и практикум для бакалавриата под ред. Ю. М. Кувшинской [1] и учебное пособие для вузов И.Б. Короткиной [7], а также пособия по культуре устной и письменной научной речи [напр.: 4, 13]. Содержание данных учебных пособий соответствует актуальным требованиям ФГОС высшего образования: в них излагаются теоретические основы методологии исследования, описаны стандарты изложения результатов исследования и оформления академических текстов, а также приводятся практические рекомендации по написанию научных работ.

Достоинством учебника под ред. Ю. М. Кувшинской является детальное освещение всех этапов исследования, начиная с основных принципов отбора литературы по теме и заканчивая описанием композиционно-смысловых частей научной работы (введения, основной части и заключения). Крайне важно, что в указанном учебнике значительное внимание уделяется наиболее сложным для студентов аспектам академического письма – основам научной аргументации, характеристике вторичных академических жанров (аннотации, реферата, тезисов), а также описанию структуры и речевых норм электронного письма в академической сфере.

В основу учебного пособия И.Б. Короткиной [7] положен междисциплинарный подход, широко используемый в западной традиции преподавания академического письма, но в России пока не получивший широкого распространения. В соответствии с данным подходом создание академического текста рассматривается в единстве с требованиями риторики (построение убедительной аргументации) и композиции (обучение практическим навыкам письма, создание конкретного научного текста).

В пособии И.Б. Короткиной реализована оригинальная концепция построения академического текста, дополненная научно обоснованной методикой обучения академическому письму. Автор рассматривает академическое письмо как дисциплину, изучающую методы и технологии построения академического (учебного) и научного текста. Цель академического письма трактуется как развитие компетенций, необходимых для написания текста в соответствии с международными

риторическими конвенциями. Основное содержание пособия составляет последовательное обучение студентов методам и технологиям нелинейного построения текста: от выдвижения гипотезы и формулировки рабочего тезиса до окончательной правки текста. При этом развитие метаязыковых (аналитических, критических, когнитивных) и языковых компетенций, необходимых для эффективной коммуникации в научной и академической среде, происходит комплексно и охватывает три аспекта: фокус (соблюдение линии аргументации от тезиса к выводу), организацию (нелинейное построение текста и его элементов) и механику (совокупность риторических и дискурсивных средств рассуждения).

Заслуживает внимания вводимое И.Б. Короткиной понятие «обучение письму для научно-публикационных целей», которое включает не только риторические, но и публикационные конвенции, принятые в международных научных журналах. Этот вид письма только начинает формироваться в мировой практике и используется на английском языке в рамках нового направления обучения английскому языку для академических целей (EAP), в том числе и в России. Автор вводит это понятие в применении к обучению не только на английском, но и на русском языке, т.е. на билингвальной основе, что позволяет многократно расширить круг обучаемых.

Полагаем, что междисциплинарный подход к академическому письму (при опоре на богатый зарубежный опыт формирования академической грамотности) весьма продуктивен для внедрения дисциплины «Академическое письмо» в российское образовательное пространство высшей школы. Обоснование же взгляда на академическое (научно-исследовательское) письмо как на социальную практику, которой нужно и следует обучать [7, 9, 14], актуально и своевременно в связи с вовлечением большого числа учёных всего мира в публикационный процесс.

Владение навыками зрелого академического письма становится в настоящее время мерой успешного образования, основным показателем академической компетентности выпускников вуза, аспирантов, молодых ученых, научных сотрудников и специалистов в разных областях знания.

Развитие академического письма в России является важной научно-педагогической задачей, для успешного решения которой необходимо:

1. Привлечение специалистов управления образованием с тем, чтобы определить место данной дисциплины в системе академической подготовки (в соответствии с требованиями стандартов обучения);
2. Проведение серьезных научных лингводидактических исследований в области теории и практики обучения академическому письму;
3. Разработка программ и учебно-методических материалов с целью обеспечения учебного процесса пособиями по академическому письму для учащихся разных специальностей.

На повестке дня современной лингводидактики стоит определение места и роли академического письма в комплексе смежных речеведческих дисциплин, таких как культура речи, культура устной и письменной научной речи, риторика, теория дискурса и ряд других. Приведем мнение И.Б. Короткиной, в котором очень четко высказана идея о педагогической востребованности этой дисциплины для современной образовательной среды: «Сегодня уже очевидно, что академическое письмо жизненно необходимо высшему образованию России, поскольку без систематического обучения студентов и исследователей риторическим и публикационным конвенциям, принятым в глобальном академическом дискурсе, мы не сможем выйти на конкурентоспособный уровень ни в научных публикациях, ни в подготовке научных кадров» [6, с.71].

Нет сомнения в том, что жизненная необходимость академического письма как отдельной дисциплины в системе подготовки специалистов в высшей школе продиктована не только потребностями развития самого научного знания, его продвижением и распространением в академическом сообществе, в том числе с помощью новейших информационных технологий, но и стремлением самих исследователей достичь высокого уровня публикационной активности благодаря хорошему владению всем комплексом академических компетенций при написании научного текста различных жанров (статьи, монографии, доклада, дипломного проекта, магистерской и кандидатской диссертации).

Литература

1. Академическое письмо. От исследования к тексту: учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. М. Кувшинская, Н. А. Зевахина, Я. Э. Ахапкина Е.И. Гордиенко; под ред. Ю. М. Кувшинской. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 284 с.
2. Базылев В. Н. Академическое «письмо» (методический аспект). / В.Н. Базылев. М.: Изд-во СГУ, 2015. – 276 с.
3. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. / Н.И.Колесникова. М.: Флинта: Наука, 2015. – 288 с.
4. *Колябина Н. С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов: английский язык: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Колябина Наталья Сергеевна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. Тамбов, 2018. – 23 с.*
5. Короткина И.Б. Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. 2018, № 10. – С. 64-74.
6. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. М.: 2018. – 295 с.
7. Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика / И. Б. Короткина. М.: Юрайт, 2018. – 219 с.
8. Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах. : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Короткина Ирина Борисовна; [Место защиты: Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования] – Москва, 2018. – 36 с.
9. Роботова А.С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? / А.С.Роботова // Высшее образование в России. 2011. № 10. – С. 47–54.
10. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / под ред. Н.Н. Романовой. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. – 312 с.
11. Сенашенко В.С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. – С. 136–139.
12. Скорикова Т.П. Культура устной и письменной научной речи: учебное пособие. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2017. – 172 с.
13. Смирнова Н.В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социоэкономические специальности): на материале английского языка: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Смирнова Наталья Викторовна; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. Санкт-Петербург, 2018. – 223 с.
14. Цветкова И.В. Развитие навыков академического письма при обучении иностранных студентов технического вуза профессиональному общению / И.В. Цветкова // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2017. Выпуск 3. – С. 148–154.
15. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В.П. Шестак, Н.В. Шестак // Высшее образование в России. 2011. № 11. – С. 115–119.

АКТУАЛЬНЫЙ ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А. А. Талицкая

cliver_08@bk.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова»
(Ярославль)

Устная и письменная речь носителей современного русского языка содержит значительное число ошибок. Речевая деятельность человека – это сложный многоаспектный процесс, нарушение механизмов которого приводит к возникновению неправильных лексических, грамматических и стилистических вариантов. Появление ошибок в речи связано с особенностями как самой языковой системы, так и индивидуального усвоения языка каждым его носителем [6].

Наши наблюдения над речью носителей современного русского языка, осуществляемые с 2014 года, позволяют сделать вывод о грамматических ошибках как о преобладающем типе ошибок при построении письменных высказываний и текстов.

В настоящее время активно исследуются грамматические ошибки, встречающиеся в письменных работах школьников, предлагается система их предупреждения и устранения [1; 3; 5], описываются также ошибки в письменной речи студентов [4].

Использование актуального языкового материала при преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов-филологов и дисциплин «Стилистика и культура речи», «Редактирование текста», «Практическая грамматика русского языка» для студентов-филологов представляется нам существенно важным. Такой прием позволяет включить в упражнения не «отвлеченный» языковой материал, а реальные ошибки, допускаемые носителями языка, и, соответственно, корректировать устную и письменную речь студентов.

Следует отметить, что «ученые неоднозначно решают вопрос и о квалификации грамматических ошибок, определении их места в общей типологии ошибок ... В целях повышения эффективности работы по предупреждению и преодолению грамматических ошибок в речи учащихся необходимо разграничивать внутри грамматических ошибок морфологические и синтаксические. Морфологические ошибки –

нарушения норм образования и употребления форм слов, синтаксические – нарушения в построении словосочетаний и предложений» [7, с. 72].

Сходная точка зрения представлена в словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило: «Вид речевых ошибок, связанных с нарушением закономерностей и правил грамматики: 1) ошибки в образовании форм слов; 2) ошибки в образовании словосочетаний и составлении предложений» [2, с. 247].

Наша статья посвящена рассмотрению ошибок при построении предложений с однородными членами на материале научных статей, поступающих в редакцию журнала, включенного в список ВАК, редактором которого является автор данной статьи.

Проанализированный нами языковой материал составляет 53 контекста, содержащих различные типы грамматических ошибок. Наиболее распространенным типом синтаксических ошибок является нарушение правил употребления однородных членов предложения (36 контекстов, 68 %).

Среди проанализированных контекстов можно выявить следующие типы ошибок:

1. Неверное размещение частей двойного союза при однородных членах предложения (17 контекстов, 32 %):

Борьба за клиента заставляет владельцев бизнеса *не только развивать* новые производственные технологии, *но и технологии* создания, управления и сохранения репутации организации.

Проблематика городской конфликтности всё чаще становится предметом научных исследований, *как выполненных* в русле какой-либо отдельной отрасли науки, *так и междисциплинарных*.

Поскольку в политике осуществляется *не только борьба*, *но и возможен* диалог, она является не только пространством конфликтов, но и компромиссов.

Политика в области культуры, образования, несомненно, привела *не только к снижению* духовного потенциала нации – нравственного, познавательного, – *но и заложила* на многие годы опасное убеждение у молодого поколения в ненужности духовных ценностей, нравственных принципов, если они не приводят к успеху, высоким доходам и социальному статусу.

В-третьих, официальные топонимы, как правило, имеют длительную историю, а неофициальные топонимы могут обладать как *признаком историчности, так и динамичности.*

2. Соединение в качестве однородных члена предложения и придаточного предложения (4 контекста, 8 %):

социальную сеть «ВКонтакте» использовать для живого *общения и сбора* обратной связи, *работы* с негативными комментариями, а также *чтобы поделиться событиями в жизни компании, душевными* фотографиями с обучения сотрудников

Чтобы двигаться вперед, необходимо понимать *специфику* современного общественного мнения, *какое место в ментальности россиянина занимают экологические ценности, насколько люди готовы включаться в улучшение экологической ситуации в стране.*

Важным в современной дискуссии о качественной методологии является вопрос не только *о том, как исследовать, но и какова природа исследуемой реальности.*

В статье рассмотрены *кейсы* благотворительной деятельности в интернет-среде, инновационные *формы* благотворительности, а также *какие функции выполняют современные инструменты изучаемой деятельности.*

3. Неправильная предложно-падежная форма однородного члена предложения после одной из частей двойного союза (1 контекст, 2 %):

Наблюдаемый в 2019 году процесс ухода от проявлений «реальной» гражданской активности к «виртуальной» может свидетельствовать *как о недоступности* других механизмов реализации участия граждан в жизни общества (рост административных «барьеров»), *так и нежеланием* людей тратить сил больше, чем того требует нажатие кнопки на клавиатуре.

4. Изменение / отсутствие одной из частей двойного союза (5 контекстов, 9 %):

Однако гражданская активность имеет непосредственное отношение *не только* к социально значимым событиям и политике, *но также* встроена в повседневную жизнь граждан.

Это могут быть курсы собственной разработки, *так и* других учебных заведений, включая зарубежные.

Субъектом подобной добровольческой деятельности могут быть *не только* крупные фонды, программы, организации и т. д., а отдельный актер.

Не только способ производства и/или рост благосостояния, но сами идеи также имеют большую силу в массовом сознании.

Приверженность данному принципу означала распространение *не только* капиталистического, но идеологического влияния на другие страны мира, особенно в рамках глобального цифрового разрыва.

5. Соединение в качестве однородных обособленного определения и определительного придаточного (2 контекста, 4 %):

В отличие от организаций военно-патриотической направленности, *которые создаются на базе учебных заведений и ориентированных на патриотическое воспитание подрастающего поколения*, формирование и пополнение вооруженных сил и силовых подразделений, милитари-группы создаются в основном для военного просвещения гражданских лиц.

«Пионером» в этой работе выступает русскоязычная национальная платформа «Открытое образование», *созданная Минобрнауки РФ и которое обеспечивает внутреннюю экспертизу и сертификацию курсов*.

6. Двойная ошибка: неверное размещение частей двойного союза при однородных членах предложения + изменение одной из частей двойного союза (3 контекста, 6 %):

Под мощным ударом форс-мажорных обстоятельств оказались *не только экономики* государств, но возникла напряженность в отношениях стран-участниц Евросоюза, одним из достижений которого считается идея Единой Европы.

В ходе работы рассмотрены *не только особенности* легитимации власти на национальном и глобальном уровне в эпоху цифровизации, но проводится анализ типов легитимности политических решений, принимаемых посредством региональных и глобальных платформ.

Национальные государства сделали бизнес транснациональных корпораций *не только статьей* доходов, разрешая лоббистскую деятельность данных корпораций для продвижения своих интересов в сфере законодательного регулирования, но научились использовать

бизнес-стратегии этих корпораций для продвижения своего глобального влияния во всем мире.

7. Пропуск предлога после второй части двойного союза (2 контекста, 4 %):

Отметим, что отечественная элитология активно развивалась на рубеже последнего десятилетия XX века *не только за счет теоретических, но и экспериментальных исследований.*

Взаимодействия между молодежными структурами, органами власти, политическими партиями и общественными организациями предполагают терпимость к мнению обеих сторон, *как со стороны младшего, так и старшего поколения, совместный поиск достижения целей.*

8. Неверное размещение частей повторяющегося союза при однородных членах предложения (2 контекста, 4 %):

Так, непрохождение медицинского профосмотра может (и, видимо, должно) вести *либо к отказу в приеме на работу, либо в продлении* трудового договора.

Авторы сборника, похоже, стремились показать, что обе доминирующие теории – неореализм и неолиберализм – не смогли *ни предсказать* окончание «холодной войны», *ни распад СССР, ни тенденции* дальнейшего развития в разных регионах мира.

Таким образом, в письменной научной речи представлены различные типы ошибок при построении предложений с однородными членами. Данный языковой материал может эффективно использоваться в преподавании лингвистических дисциплин, в обучении культуре речи и деловому общению.

Литература

1. Даниленко О. В., Писаренко М. Г., Писаренко Л. Н. Грамматические ошибки школьников // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2019. – С. 109–117.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
3. Максимова Н. Г. Наиболее частотные грамматические ошибки в письменной речи школьников: причины и пути устранения // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: Сборник материалов Межрегиональной конференции / Отв. ред. Н. Б. Самсонов. – М.: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 90–94.
4. Попова О. А., Соболева О. В. Грамматические ошибки в письменной речи курсантов военного вуза // Язык. Культура. Общество: Материалы заочной межвузовской научно-

практической конференции / Сост.: В. Н. Устюжанин, Л. Г. Голяшова. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2021. – С. 151–155.

5. Рузаева И. В. Речевые и грамматические ошибки в творческих работах учащихся // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. – С. 190–193.
6. Русецкий В. Ф. Речевые ошибки как языковое явление // Русский язык в школе. – 2005. – № 2. – С. 23–28.
7. Христолюбова Т. А. Место грамматических ошибок среди других ошибок // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 2 (17). – С. 71–75.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т.С. Чабаненко

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

В конце XX века появляются новые подходы к изучению русского языка. Системно-структурную парадигму сменяет антропоцентрическая, связанная с переключением интересов исследователя с объектов познания на субъект, т. е. на человека в языке и языка в человеке. Характерная черта антропоцентрической парадигмы – функционализм, то есть признание языка как инструмента, орудия, средства, механизма для осуществления определенных целей и реализации человеком определенных намерений, а также стремление к объяснению, а не только к описанию лингвистических феноменов.

Значимость функционального подхода была отмечена задолго до наступления XXI в., в трудах известных отечественных лингвистов и методистов еще XIX – начала XX вв.: Ф.И. Буслаева, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского. В середине XX века эти идеи разрабатывал В.В. Виноградов, а во второй половине XX века – А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, Н.М. Шанский, М.А. Шелякин и др. А.В. Бондарко, основатель теории функциональной грамматики, отмечает, что специфика ее «проявляется прежде всего в реализации принципа «от функций к средствам» [2, с. 3]. М.А. Шелякин подчеркивает, что предметом функциональной грамматики «являются функции языковых единиц не только в предложении, но и в рамках целостных текстов» [6, с. 6]. Обращение к тексту отвечает существованию антропоцентрической парадигмы: «наиболее ярко сущность антропоцентрической парадигмы проявляется в текстовых исследованиях» [4, с. 19]. Именно в тексте, одном из сложнейших объектов лингвистического исследования, языковые единицы обретают свой собственный смысл.

Функциональный подход важно применять не только в изучении, но и в преподавании русского языка. Первоначально он применялся в области преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. Сейчас функциональный подход актуализируется и в преподавании русского языка как родного, как в вузе, так и в школе, что

связано с признанием важности формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, реализацией идеи компетентностно-ориентированного обучения. О.В. Алексеева так определяет функциональный подход в методике преподавания: «функциональный подход в обучении русскому языку в школе реализуют лингводидактические принципы функциональности и текстоцентризма, которые обеспечивают введение грамматических знаний и умений в практику речевой деятельности учащихся с целью повышения их коммуникативной компетенции» [1, с. 14].

Принцип функциональности предполагает опору на достижения практической стилистики, привнесение этих знаний в программу обучения. В урок вносится новое содержание: изучаются изобразительно-выразительные функции грамматических форм в тексте, стилистические эффекты, возникающие в речи благодаря употреблению различных языковых единиц. В соответствии с принципом текстоцентризма изучение грамматических форм, категорий осуществляется с обязательным указанием на их функции в тексте. К примеру, О.В. Алексеева в книге «Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка» предлагает учащимся проанализировать текст-образец и познакомиться на его примере с тем, как и какие глагольные формы могут употребляться для рассказа о прошедших событиях: показана стилистически нейтральная функция у форм прошедшего времени глаголов, роль экспрессивной словоформы выполняют глаголы настоящего времени, функции которых разнообразны. В ходе анализа текста учащиеся «открывают» для себя правила, в соответствии с которыми возможно использование глаголов настоящего времени в рассказе о прошедших событиях. Таким образом, обучающиеся не только знакомятся с грамматической категорией времени, с формами настоящего, прошедшего и будущего времени, правилами спряжения, но и узнают, где, когда, с какой целью можно использовать различные временные формы.

Обращение к тексту в процессе изучения грамматики позволяет «добиться приобретения учащимися речевых навыков в построении связной речи» [3, с. 96], научить их осознанному выбору и использованию языковых единиц. Ведь дети еще в дошкольный период овладе-

вают основными грамматическими категориями родного языка, склоняют и спрягают, строят высказывания; задача обучения в школе – научить осознанно выбирать и использовать ресурсы языка.

Текст используется не только как дидактический материал упражнений. Текст – развивающая речевая среда на занятии, источник знаний о функциях грамматических форм, образец стилистического употребления языковых единиц.

Важной задачей методики преподавания становится подбор типовых текстов, которые были бы «образцом эстетического освоения действительности» [1, с. 86], разработка системы упражнений, позволяющих показать обучающимся функции грамматических форм в тексте, стилистические эффекты, возникающие в речи благодаря структурной организации текста. Учащиеся анализируют тексты, учатся преобразовывать их в соответствии с предложенным заданием, а также практикуются в создании собственного текста. Необходимо сформировать умение обосновать выбор автором языковых средств в тексте, а в дальнейшем на основе этих умений – способность осознанно выбрать языковые средства для выражения содержания при создании текста.

В качестве языкового материала отбираются в основном тексты художественного стиля. К сожалению, тексты современной художественно-публицистической, разговорной и газетно-публицистической речи «еще недостаточно вовлечены в функционально-грамматические исследования» [5, с. 8]. Несомненно, умело подобранные, такие тексты способны показать учащимся разнообразие функций языковых единиц. Однако, опираясь только на тексты художественного стиля, невозможно сформировать представление о том, какие языковые единицы, стилистические приемы уместны в различных ситуациях общения. В последние десятилетия были выявлены определенные тенденции в функционировании языка СМИ и устной публичной речи. Результаты этих исследований, уверенны, должны найти отражение в преподавании грамматики русского языка в школе и в вузе.

Таким образом, функциональная грамматика – одно из ведущих, активно развивающихся направлений современного языкознания. По ее проблематике существует обширная теоретическая и практическая база, которая может стать основой для внедрения принципов функци-

онализма и текстоцентризма в преподавание. Поиск ответов на вопросы «что? как? для чего?» способствует формированию у обучающихся навыков выбора языковых единиц, наиболее подходящих в той или иной ситуации общения и способных более эффективно достичь поставленной в коммуникации цели. Хотя разработка необходимого для обучения по новым принципам методического материала ведется, пока его недостаточно, и он не получил должного распространения, основным в преподавании грамматики и в вузе, и в школе остается системно-структурный подход. Это только усиливает разрыв между научной грамматикой и грамматикой, которую изучают школьники и студенты.

Литература

1. Алексеева О.В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка. М.: Московский государственный открытый университет, 2010. – 185 с.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 208 с.
3. Воителева Т.М. Наблюдение над функциональными особенностями языковых средств в процессе изучения морфологии в школе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2015. №2. – С. 88–97.
4. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
5. Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики. М.: Книжный дом «ЛИБ-РОКОМ», 2011. – 244 с.
6. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Рус. яз., 2001. – 288 с.

МЕСТО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

Д.И. Шугаев

denis.nakhimoff@mail.ru

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

Процесс глобализации оказывает значительное влияние на все сферы общества, включая систему образования. С одной стороны, этот процесс способствует интернационализации образования, позволяет привести национальные образовательные стандарты и программы в соответствие с мировыми стандартами. С другой стороны, глобализация является следствием интенсификации процессов, которые приводят к необходимости адаптации мигрантов к новым условиям жизни.

Для Российской Федерации миграционная проблема стоит очень остро, т.к. «после распада СССР в корне изменились мотивация, направление и масштабы миграционных процессов. В России работают трудовые мигранты со всего мира, но подавляющее большинство из них – это выходцы из СНГ (около 95%). Основными поставщиками иностранной рабочей силы являются страны Центральной Азии – прежде всего Узбекистан и Таджикистан, в то же время за все эти годы значительно выросло число мигрантов из Кыргызстана» [5].

Одним из механизмов адаптации мигрантов к жизни и работе в Российской Федерации является владение русским языком. Это относится как ко взрослым, так и к детям. Однако процесс изучения русского языка инофонами имеет свою специфику. Так, число детей-мигрантов (инофонов), получающих образование в Российской Федерации, в последнее время постоянно и значительно увеличивается. В состав отдельных классов московских школ входит до 40% инофонов, которые плохо владеют русским языком и с большим трудом осваивают программу, ориентированную на русскоязычных учащихся. Российский учитель, работающий в таких условиях, сталкивается с необходимостью решения сложной задачи: обучение разноуровневого полиэтнического коллектива школьников.

Наличие у инофонов знаний и навыков в области осознанного познания и анализа обеспечивает количественное и качественное обогащение словарного запаса, создает основы для осознанного усвоения элементов грамматики, развития языкового смысла и беглой речи, способствует формированию орфографических навыков, создает возможность контроля за его речью. В связи с этим вопросы преподавания русского словообразования в рамках РКИ, в полиэтническом классе российских школ является актуальной проблемой, требующей глубокой проработки и осмысления.

Работа по изучению состава русского слова и словообразования имеет большое значение для задач общеобразовательного характера: она развивает мыслительные способности учащихся и их познавательную деятельность.

В начальной школе происходит знакомство с основными понятиями морфемики (корень, приставка, суффикс и окончание), в связи с чем закладываются предпосылки для развития уже сформированных способностей ребенка. С началом систематического изучения родного языка в 5 классе наступает новый этап совершенствования словообразовательных умений. Учебная работа в данной области языка приобретает в это время особое значение, так как она становится основой формирования многих других языковых умений и навыков, которые базируются на способности быстро и правильно разбираться в морфемном составе слова.

В формировании, развитии и совершенствовании этой способности и состоит основная цель изучения морфемики и словообразования в школе. Определяя цель обучения как умение ориентироваться в структуре слова, мы имеем в виду, что разбор слова по составу в привычном для учителя и учащегося виде не может быть единственным видом упражнения в словообразовательной работе и единственной целью обучения. С точки зрения речевой практики значительно важнее научиться ориентироваться в морфемном строении слова, мгновенно улавливая наиболее яркие структурно-семантические элементы слова, которые определяют его грамматический статус, написание, лексическое значение и другие характеристики.

В области словообразования ученые XIX в. увидели подобные тождества, основанные на фонетически-структурном сходстве (то есть

внешнем, опирающемся на звуковой состав и строение частей) и смысловом сходстве, то есть внутреннем, функциональном, связанном со значением. Такие группы слов, находящиеся между собой в морфологическом и семасиологическом родстве, тесно соединены в нашем уме узлами ассоциации по сходству. Позднее эта мысль о группировке слов по служебным морфемам была высказана В.А. Богородицким, а именно: «...родство между словами может быть не только по корню, но также по префиксам, суффиксам и окончаниям» [1, с. 78].

В середине XX в. идея классификации лексики на основе семантико-структурного сходства слов, имеющих общие словообразовательные морфемы, была воплощена в теорию словообразовательных типов. На необходимость рассмотрения словообразовательной системы указывают такие ученые, как Н.В. Давыдова, Е.И. Никитина, Г.А. Шогенова, С.И. Львова, С.С. Шамсутдинова, Е.И. Сенин и др.

В современной отечественной лингвистике словообразовательный тип (СТ), являющийся основной единицей классификации словообразовательной системы русского языка, понимается как «схема построения слов определенной части речи, абстрагированная от конкретных лексических единиц, характеризующихся: а) общностью части речи непосредственно мотивирующих слов и б) формантом, тождественным в материальном и семантическом отношении (морфема или другие словообразовательные средства)» [1, с.101].

Лингвисты широко используют оба понятия – словообразовательная модель и словообразовательный тип, хотя до сих пор нет единства в понимании сути данных единиц словообразовательной системы. Однако противоречивые взгляды лингвистов на природу данных словообразовательных единиц не мешают, на наш взгляд, вести поиски эффективных методических путей обучения словообразованию в школе с опорой на эти понятия. Важно то, что они позволяют в процессе обучения выйти на более обобщенный уровень понимания строения слова.

По мнению С.И. Львовой, одним из наиболее эффективных видов упражнений, формирующих способность «выхватывать» наиболее заметные структурные особенности в форме слова, правильно интерпретировать их смысловое накопление и использовать полученную информацию при анализе речи, является работа со словообразователь-

ными моделями (СМ), «структурно-семантическими схемами построения целой группы слов, имеющих общность в значении словообразующих и грамматических аффиксов» [2, с. 17].

Для ребенка овладение языком до известных пределов бессознательный процесс. Задача школьного обучения состоит в том, чтобы дать ученику осознанное отношение к явлениям, присутствующим в языке, на котором он думает и говорит. Поэтому использование этих понятий позволяет выявить словообразовательный потенциал лексико-семантических групп различных частей речи. Научившись действовать по схемам различных словообразовательных типов, ученик овладевает практическими навыками осознанного решения комплекса задач фонетического, орфографического, синтаксического и стилистического характера.

Таким образом, одной из актуальных задач современной лингводидактики является раскрытие значения слова в процессе овладения русским языком в рамках РКИ. Решение этой задачи связано с ведущим принципом – коммуникативностью. При изучении второго языка учащиеся должны не только понять и запомнить новые слова, но и использовать их во всех видах речевой деятельности, а также в качестве источника для развития своего потенциального словаря. С этой целью новые для обучающихся слова целесообразно давать не изолированно, а в системе различного рода связей (семантических, грамматических, структурных, стилистических и т. д.).

Отсюда вытекает «многообразие способов семантизации слов, выбор которых зависит каждый раз от умения учителя учесть комплекс всевозможных факторов, определяющих учебную ситуацию в данный момент, а именно: возраст обучающихся, цель обучения, степень владения языком, оснащенность учебного процесса методической, справочной литературой и техническими средствами обучения, типологические особенности русского и родного языков обучающихся, проявляющиеся в семантизируемых словах и их формах» [4, с.93].

Основной способ обогащения активного словаря обучающихся – практическая направленность обучения второму языку, тогда значение слов помогает определять сопоставление словообразовательных аффиксов. В этой связи Н.М. Шанский писал: «Словарный состав рус-

ского языка обогащался и обогащается преимущественно путем деривации, т. е. образования новых слов на основе того лексического и фразеологического материала, который в языке уже имеется» [6, с.252].

Следовательно, «познакомить обучающихся со словообразовательными типами – это значит дать им возможность найти ключ к другим словам этого типа» [3, с.37].

Все это позволит учащемуся одновременно с усвоением лексики русского языка в рамках РКИ распознать процессы русского словообразования, понять существующие между производными мотивированными и производящими мотивирующими словами смысловые и структурные связи.

Тема «Словообразование различных частей речи» трудна для учащихся-инофонов. Это вызвано прежде всего отсутствием аналогии в родном языке в отношении выражения и функционирования определенных словообразующих единиц. Учащиеся должны понимать, в каких случаях и с какими аффиксами образуются новые слова и разные формы одного и того же слова.

Знание структуры слова и методов словообразования также дает навыки правильного использования слов, их лексическую и грамматическую совместимость, их орфографическую зоркость. Обучение учащихся разделению слов на морфемы не является самоцелью, но они должны осознать необходимость практического осмысленного изучения русского словообразования в рамках РКИ.

Изучение словообразования различных частей речи направлено на: обогащение и расширение словарного запаса учащихся за счет новых производных слов, усвоение различных форм и их значений, формирование умений и навыков использования выученных слов в языке.

Усвоение словообразования целесообразно строить на материале таких упражнений, которые включают части речи, характеризующиеся однотипной производящей основой, а также единством аффикса.

Задача школьного обучения состоит в том, чтобы помочь ученику понять законы языка, понять собственную языковую практику, понять, как происходит языковое общение, и, следовательно, начать развивать свои способности.

Таким образом, в настоящее время существует определенный круг проблем в преподавании русского языка как родного и как иностранного. В связи с этим особое значение получает отсутствие достаточных методических материалов для преподавания русского языка в полиэтнических классах, где обучаются дети с разным уровнем владения русским языком. В связи с этим в данной статье особо выделено, что обучение русскому словообразованию в рамках методики РКИ играет большую роль в процессе овладения русским языком иноязычными обучающимися: деривация пронизывает все языковые уровни, тесно связана с фонетикой, лексикой, орфографией, грамматикой, стилистикой. Вот почему практическое овладение словообразовательной системой русского языка имеет основополагающее значение для овладения им иноязычными обучающимися.

Литература

1. Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку: Пособие при изучении науки о языке. – 4-е изд., переработ. – М.: Учпедгиз, 1939. – 225 с.
2. Львова С.И. Работа с однокоренными словами в V - VI классах. // Русский язык в школе, 1986. - № 4. - С. 38-42
3. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
4. Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. – Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. – с. 29
5. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 "О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года" // Собрание законодательства Российской Федерации, № 52, 24.12.2012, ст.7477
6. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прозерпина, 1

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У КРЫМСКИХ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ

Е. Л. Ачилова, Л. И. Рудницкая

rudnickajal@rambler.ru

Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. Вернадского»
(Симферополь)

Как известно, язык воплощает в себе культурные и исторические традиции народа. Поэтому его состояние всегда свидетельствует о состоянии самого общества, его культуре, его менталитете.

Однако в последнее время в научной литературе, в печати стали появляться статьи, заметки как специалистов-филологов, так и представителей других наук, которые обеспокоены состоянием современного русского литературного языка, а именно: расшатыванием его литературных норм, снижением грамотности устной и письменной речи и т. п.

Современный лингвист профессор М. А. Кронгауз отмечает, что «ощутимой потерей стала почти всеобщая утрата языкового вкуса... Языковая стихия обрушилась и захлестнула весь народ. Оказывается, что почти каждый может выступать публично, а некоторые ещё и обязаны. Сегодняшние политические деятели различаются не только внешностью, взглядами, но и языком. «Языковые портреты» политиков стали обязательной частью их образа, инструментом в политических кампаниях и даже объектом пародирования» [4, с. 139; с. 137].

Как видим, идёт процесс разрушения языковой экологии русского слова.

Цель данной статьи – обратить внимание на формирование коммуникативной компетенции у крымских студентов нефилологического профиля КФУ им. В. И. Вернадского в процессе изучения дисциплины «Культура речи и делового общения».

Как известно, важную роль в формировании языковой личности играет коммуникативная компетенция, «суть которой заключается в

объединении языка и речи, характеризует личность как человека, владеющего языком и умением им пользоваться на основе грамматических правил» [1, с. 336].

Следовательно, «коммуникативная компетенция» как признак личности и термин имеет собственную структуру: языковую, социолингвистическую, прагматическую компетенции.

По мнению В. И. Карасика, языковая компетенция как один из показателей социального статуса человека определяется тремя измерениями: степенью владения языком, нормативным употреблением языка, языковым богатством [2, с. 64]. Нормативное употребление языка содержит лексические, фонетические, грамматические и др. (по языковым уровням) знания и умения языковой личности. Социолингвистическая компетенция касается социальных контекстов, в которых протекает речевая деятельность человека. Прагматическая компетенция связана с характером использования языка в человеческой деятельности.

Языковая компетенция проявляется в том, как человек соблюдает литературные нормы в языковой практике. Выделяют орфоэпические нормы, акцентологические, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические, орфографические и пунктуационные. Как показали наши наблюдения, в русской речи студентов нефилологического профиля КФУ им. В. И. Вернадского на всех языковых уровнях встречаются отклонения от норм русского литературного языка. Некоторые из них являются следствием интерферирующего влияния украинского языка.

Приведём примеры таких ошибок:

1. *Орфоэпические ошибки.* В русской речи на территории Крыма источником многочисленных ошибок в произношении является близкородственный украинский язык. Русское произношение приобретает специфический акцент в результате процессов интерференции – влияния украинской фонетической системы на русскую. Как отмечают исследователи, более сильной она оказывается именно в области орфоэпии.

Фонетические системы русского и украинского языков очень близки между собой. Тем не менее, звуки русского и украинского языков имеют и сходные, и различные артикуляционные признаки. Орфоэпические ошибки в русской речи возникают не только в связи с раз-

личием, но и в связи со сходством фонетических систем близкородственных языков. Явления, свойственные фонетической системе украинского языка, переносятся говорящими в русскую речь.

Основные *орфоэпические ошибки*, вызванные интерферирующим влиянием украинского языка в русской речи на территории Крыма, следующие:

1) несоблюдение редукции гласных. Орфоэпические нормы произношения безударных гласных в русском и украинском языках значительно отличаются друг от друга. Главная особенность украинского вокализма состоит в том, что безударные гласные, как правило, резко не отличаются своим произношением от ударных: все гласные в украинском языке, в отличие от русского, во всех позициях являются звуками полного образования, которые сохраняют голос и своё качество в безударных слогах. Система гласных русского языка представлена сильными (ударными) и слабыми (безударными) гласными. Сильные гласные различают звуковую оболочку слов, слабые лишены такой способности. Ср.: молоко рус. [мьлАкО] и укр. [молокО];

2) на месте русского взрывного звука [г] произносят [h] (как в украинском языке): [h]олос, доро[h]а и т.д. Звонкий звук [г] в конце слова произносится, как [h]: ро[h], Оле[h] (вместо ро[к], Оле[к]) и т. д.;

3) мягкие губные подменяют твёрдыми в конце слов типа *стен*, *голуб*, *семь* (ср. в укр.: *стен*, *голуб*, *сім*);

4) произносят твёрдый звук [р] вместо мягкого [р']: *зве[р]*, *Харко[в]* (в укр. *Харков*, *звір*) и т. п. и др.

2. *Акцентологические ошибки* объясняются тем, что украинское ударение по своей фонетической природе и роли в языке совпадает с русским. Целый ряд слов в этих языках отличаются именно ударением. Ср.: рус. слова: *алфавИт*, *вЕрба*, *крапИва*, *одИннадцатый* и т. д.; укр.: *алфАвит*, *вербА*, *крупивА*, *одинадцатий* и т. п. Поэтому в подобных словах в русском языке неправильно ставят ударение. Говорят: *вербА*, *крупивА* и т. д.

3. *Лексические ошибки*. На территории Крыма источником многочисленных лексических ошибок является бесконтрольное использование лексических элементов украинского языка. Такие слова в русском контексте создают смысловую двусмысленность, которая выступает в виде межъязыковой омонимии. Например (из разговора студентов): *Сдаётся* мне, что зачёт сегодня я не получу (вместо *кажется*) и др. Включение лексических украинизмов в русскую речь обычно происходит

непреднамеренно, спонтанно. Причиной обращения говорящих к подобной лексике является отсутствие в их речевом сознании чёткого разграничения лексических единиц русского и украинского языков, что приводит к межъязыковому паронимическому словоупотреблению и к образованию гибридных, контаминированных форм. Ср.: У нас в школе развитию спорта **приделяют** много внимания (вместо *уделяют*). На первом курсе у меня **успешность** была хорошая (вместо *успеваемость*). А **шо**, пара переносится? и др.

4. *Морфологические ошибки* иногда возникают при определении рода, числа, падежных форм существительных, которые в этих близкородственных языках имеют одинаковую морфологическую структуру, но отличаются вышеперечисленными грамматическими характеристиками. Например, *дальняя путь, чернило, ручка дверей, красивый волос, дай мне рубля* (вместо *дальний путь, чернила, ручка двери, красивые волосы, дай мне рубль*) и т. д. Ср. в укр.: *далека путь, чорнило, ручка дверей, гарне волосся, дай мені карбованця* (*карбованець*). Ещё: *В прошлом году в это время мы тоже без пальт ходили* (вместо *без пальто*, в украинском языке это слово изменяется) и др.

5. *Синтаксические ошибки* связаны с нарушением норм лексической сочетаемости, а именно: с перенесением синтаксических моделей сочетаемости украинского языка на русский. Например, *впадает в глаза, разглядывать вопрос, брать участие, заведующий кафедры* (вместо *бросается в глаза, рассматривать вопрос, принимать участие, заведующий кафедрой*) и др. Как правило, общие для этих языков предлоги различаются оттенками значений, стилистической окраской, частотой употребления. Неодинаковыми могут быть в этих языках валентность как предлогов, так и сочетающихся с ними падежей, а также особенности глагольного управления. Например: *скучать за сыном* (правильно *скучать о сыне, по сыну*; в укр. *скучати за сином*); *он приходил до меня* (*он приходил ко мне*; в укр. *він приходив до мене*); *брат старше за сестру* (*брат старше сестры*; укр. *Брат старший за сестру, від сестри*); *через него мы опоздали* (*из-за него мы опоздали*; в укр. *через нього ми спізнались*) и др.

Кроме того, дисциплина «Культура речи и делового общения» должна способствовать формированию социокультурной компетенции у

обучающих, исходя из полилингвокультурной ситуации Крыма. Например, изучая речевой этикет как один из составляющих компонентов культуры речи, следует также обратить внимание на использование разных компонентов национальной культуры народов Крыма (речевые формулы, традиции, обычаи и т. п.) в определённых ситуациях с учётом межкультурной коммуникации.

Таким образом, изучение курса «Культура речи и делового общения» в полилингвокультурном пространстве Крыма имеет свои особенности. Поэтому на занятиях по данной дисциплине необходимо, во-первых, проводить целенаправленную работу по преодолению в русской речи студентов ошибок, вызванных интерферирующим влиянием украинского языка. Задания должны носить характер «предостережений» против возможной интерференции. Во-вторых, эти занятия должны способствовать формированию навыков правильной русской речи у обучающихся, научить их пользоваться речью в зависимости от её назначения. В-третьих, этот курс призван решать не только обучающие, но и воспитательные задачи.

Известный лингвист Н. Ю. Караулов обращает внимание на то, что «есть одно неотъемлемое свойство языковой личности, одна из обязательных её характеристик, которую никак нельзя обойти и о которой необходимо сказать несколько слов ... Речь идёт о любви каждого говорящего к своему языку... Любовь к языку – это одно из проявлений любви к родине, которая всегда с нами, всегда в нас ... *Amor linguae* сохраняется на всю жизнь ...» [3, с. 259–260].

Следовательно, на всех занятиях в процессе обучения в ненавязчивой форме необходимо проводить культурно-воспитательную работу, воспитывать у языковой личности 21-го века чувство гордости за родной язык, который воплощает в себе культурные и исторические традиции народа.

Литература

1. Азарова Л. Е. Специфика языковой личности в коммуникативном процессе общения // Уч. зап. Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 2013. Т. 26 [65]. №4. Ч. 1 Филология. Социальные коммуникации. – С. 336–341.
2. Карасик В. И. Язык социального статуса: монография – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность – М.: Наука, 1987. – 263 с.
4. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва – Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2015. – 480 с.

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. Н. Стебунова

alla.stebunova@mail.ru

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

(Донецк)

В преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» основной задачей является ее создание для направлений и специальностей того или иного вузовского профиля, разработка программы, учитывающей специфику различных направлений профессионального образования. В результате изучения курса «Русский язык и культура речи» студент должен получить основные сведения о речевой коммуникации, о способах организации эффективного речевого общения. Студент, освоивший курс, должен обладать навыками совершенствования своей устной и письменной речи, прежде всего в профессиональной сфере, знать критерии оценки правильности речи, владеть трудными нормами произношения, ударения, грамматики, а также уметь продуцировать профессионально значимые тексты.

Сегодня в Российской Федерации действует более 100 законодательных актов, касающихся русского языка как государственного. Вне всякого сомнения, курс «Русский язык и культура речи» направлен на решение одной из самых важных задач современного высшего образования – формирование коммуникативной компетенции обучающихся, ведь именно она во многом определяет успешность будущей профессиональной деятельности.

По справедливому замечанию некоторых коллег-русистов, «снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования» [3, с. 147].

Так, в Донецком национальном университете дисциплина «Русский язык и культура речи» является обязательной для студентов всех специальностей и изучается три семестра. Важным компонентом эф-

фективности обучения является мотивация к активной, самостоятельной, познавательной деятельности. Заостряется внимание студентов на том, что для успешной профессиональной коммуникации необходимо понимать сущность речевого этикета, знать нормы общения и речевого поведения, а также приобретать коммуникативную компетенцию в самых различных сферах общения.

Многие авторы современных учебников по культуре речи справедливо делают упор на профессионально ориентированную подачу материала. Это не только повышает интерес к самой дисциплине, но и выполняет пропедевтические функции – вводит в мир будущей профессии через значимую для последней информацию, полученную на занятиях по данной дисциплине [4, с. 96].

Не представляется возможным, да и не является целесообразным создание отдельных учебников для каждой специальности или даже группы специальностей. В то же время, как показывает опыт, возможны такие формы работы, которые помогут осуществить дифференцированный подход в преподавании данной дисциплины на разных специальностях. К таким формам работы следует отнести отработку терминологического аппарата той или иной разновидности научного дискурса. С этой целью предлагаются орфографический и орфоэпический минимумы, включающие, наряду с актуализированной лексикой типа *компетенция, оппонент, приоритет, аннотация, аббревиатура, интерпретация, террористический, мониторинг*, профессиональные слова. Например, орфографический минимум студентов-экономистов может включать слова типа *аккредитив, ипотека, девальвация, депонировать, приоритет, коммерческий, сертификация, компенсация, конкурентоспособность, директива, лицензировать, гарантийный, ассортимент, претензия, коррупция* и под.

В орфографический минимум студентов института физической культуры и спорта является целесообразным включение таких слов, как *тренажер, тренер, но тренировка, армрестлинг, тренажерный, кросс, спарринг, спортивно-оздоровительный, фитнес-центр, реабилитация* и т. д.

Для будущих юристов войдут слова *преамбула, апелляция, аннулировать, легитимный, юрисконсульт, юрисдикция, презумпция, инициация, инцидент, инкриминировать, криминогенный, компрометировать, кассационный, прецедент, дилемма.*

Студент направления «Биология» на лекциях по русскому языку должен не только получать основополагающие знания об орфоэпической, акцентологической, лексической и других нормах литературного языка, но и узнавать на практических занятиях, что, например, глагол *плодоносит* в начальной форме следует произносить с ударением на гласный *и*, а в форме настоящего времени – на последний гласный *о*: *плодонОсит.*

Следует отметить, что набор слов, входящих в орфографический минимум, будет варьироваться с учетом степени орфографической грамотности студентов и актуализации в обществе и профессии тех или иных лексем.

Профессионально ориентированный подход в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи», на наш взгляд, помогает не только решить учебные цели и задачи, стоящие перед этой дисциплиной, но и сделать ее более привлекательной для студентов, у которых уже само название предмета ассоциируется со школьным курсом русского языка и проблемами, с ним связанными.

На сегодняшний день коллективом преподавателей кафедры русского языка Донецкого национального университета создан практикум по русскому языку и культуре речи, завершается работа над учебным пособием «Учись говорить и писать правильно». В каждой методической программе, комплексе и методическом пособии по данному курсу, кроме базовых заданий по русскому языку и культуре речи, преподавателями кафедры разрабатываются учебные материалы, ориентированные на будущую профессиональную специфику студентов разных направлений подготовки. На наш взгляд, это важно. Аналогичной точки зрения придерживается Г. Г. Плотникова, утверждая, что в результате освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» обучающийся «должен уметь реализовать свои коммуникативные намерения, используя средства русского языка при письменном и устном общении в тех сферах, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью, а также владеть жанрами устной и письменной речи,

которые необходимы для свободного общения в профессиональной среде» [2, с. 179].

При инициировании и активной поддержке Правительства Донецкой Народной Республики преподавателями кафедры русского языка в рамках популяризации изучения русского языка и культуры ведется активная образовательная, научно-методическая и просветительская работа. Так, 2019 год был объявлен «Годом русского языка в Донецкой Народной Республике», в рамках которого в соответствии с планом мероприятий более 7 тысяч жителей Республики приняли участие в образовательной акции «Донецкий диктант». И теперь данная акция проводится ежегодно. 2021 год – «Год русской культуры», 2022 год – год молодежи, в преддверии которого правительством Республики утверждена «Стратегия развития русского языка и культуры среди молодежи». Инициативы, представленные в документе, направлены на сохранение и приумножение возможностей подрастающего поколения в сфере изучения русского языка.

По русскому языку и культуре речи кафедрой проводятся студенческие внутривузовский и региональный этапы ежегодной олимпиады для студентов неязыковых направлений. Студенты университета становились победителями и призерами олимпиады по русскому языку и культуре речи благодаря подготовке, организованной преподавателями кафедры. Целью таких олимпиад является, во-первых, повышение интереса студенческой молодежи к русскому языку; во-вторых, проверка качества профессиональных и общекультурных компетенций, полученных в процессе обучения вузе; в-третьих, оценка уровня владения студентами речевыми навыками, необходимыми для формирования молодой научной интеллигенции. Олимпиада по русскому языку для студентов неязыковых направлений, как правило, включает в себя компьютерное тестирование, ряд заданий с развернутым ответом, а также творческие задания, связанные с монологическим высказыванием по заданной тем.

Ежегодно проводится олимпиада по русскому языку среди школьников старших классов «Будущее Республики», организаторами которой также являются преподаватели кафедры русского языка. Победители данной олимпиады имеют преференции при поступлении в высшие учебные заведения.

Кафедрой русского языка разработана система дополнительного образования в области русского языка: переподготовка учителей русского языка, курсы повышения квалификации. Заведующим кафедрой, профессором В. И. Теркуловым организовано и проведено большое количество мероприятий просветительского и образовательного характера в формате семинаров и тренингов для учителей, направленных на повышение качества преподавания русского языка в школах, в частности цикл лекций образовательной программы «Русская правда» для учителей русского языка и литературы школ Донецкой Народной Республики. Задача данной программы – дать учителям современную методику, которая позволит им улучшить качество подготовки материалов к уроку, а значит, и качество преподавания. В. И. Теркулов рассказал об использовании такого эффективного инструмента для подготовки к уроку и проведения научных исследований, как «корпус русского языка».

Представители кафедры русского языка были членами оргкомитета форума «Русское слово в современном мире», проводимого совместно с Русским центром при поддержке Всероссийской политической партии «Единая Россия».

Наиболее масштабным проектом по привлечению внимания к проблемам русского языка и популяризации грамотности является проводимая кафедрой в Донецкой Народной Республике на протяжении семи лет Международная образовательная акция «Тотальный диктант». В последний раз он проводился в Донецкой Народной Республике на 57 площадках в 13 городах, 4 поселках городского типа, 6 сёлах, и приняли в нем участие 3128 человек. По информации штаба Тотального диктанта – это самая многочисленная площадка в зарубежье.

В организации и проведении мероприятия принимают участие все сотрудники кафедры русского языка. Кроме того, организаторы задействуют в качестве волонтеров студентов, чья будущая профессиональная деятельность связана с образцовым владением русским языком (филологов – будущих учителей русского языка и литературы), которые помогают в организации акции.

В этом году стартовал Республиканский конкурс научных работ школьников «Русский Донбасс» с целью популяризации русского

языка, литературы и культуры Донбасса, выявления талантливой молодежи и развития научно-исследовательской деятельности на территории Донецкой Народной Республики. Организатором конкурса выступил Русский центр совместно с Министерством образования и науки ДНР при поддержке Главы и Всероссийской политической партии «Единая Россия» при самом активном участии кафедры русского языка Донецкого национального университета.

Несмотря на огромную, безусловно, очень нужную и плодотворную работу, которую проводит кафедра по направлению «русский язык и культура речи», нам есть над чем работать. Беспокоит, что дисциплина «Русский язык и культура речи» в некоторых вузах переносится в блок дисциплин по выбору, а срок ее изучения сокращается до двух семестров. Но, какие бы изменения ни происходили в образовательном пространстве Республики и вуза, считаем, что деятельность в рамках направления «Русский язык и культура речи», несомненно, важна, поскольку она способствует развитию духовно-нравственных качеств студентов, объединяет кафедру русского языка с кафедрами гуманитарных дисциплин других вузов в популяризации русского языка и культуры речи не только в университетской, но и в республиканской среде.

Таким образом, изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» позволяет осознать разнообразие средств современного языка, правильно использовать их в различных ситуациях общения. Совершенствование речевых навыков способствует эффективному общению и успешной социализации личности.

Литература

1. Бондаренко М. А. Культура речи в вузе: учебная дисциплина или насущная проблема? // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. – С. 1426–1430.
2. Плотникова Г. Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект // Язык и культура. 2014. № 2. – С. 174–188.
3. Семенова М. А. Об особенностях преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе // Известия ВолГТУ. 2010. №8. Т. 9. – С. 146–149.
4. Стебунова А. Н. Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» и ее роль в совершенствовании когнитивной мобильности студентов вуза // Донецкие чтения 2021. Образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 26–28 октября 2021 г.). Том 4: Филологические науки. Часть 2: Языкознание, литературоведение, журналистика / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2021. – С. 96–99.

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ТРЕБОВАНИЯ ФГОС И РЕАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КУРСАНТОВ

*А.А.Бурченкова
25alex@rambler.ru*

Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А.М.Василевского
(Смоленск)

Дисциплина «Русский язык и культура речи» включена во ФГОС 3 поколения и входит в перечень дисциплин, рекомендованных для изучения в высших учебных заведениях всех направлений, в том числе и военных учебных заведениях. Это обусловлено потребностями общества, предъявляющего к современному специалисту, профессионалу требования владеть государственным языком, уметь осуществлять коммуникацию в любых сферах общения с учетом норм современного русского литературного языка и правил этикета для достижения поставленных целей.

Владение словом, изучение риторики, в том числе и военной, овладение культурой речи требует хорошего знания русского языка. Приведем фрагмент из повести В.Карпова «Полководец»:

«Мне хочется обратить внимание читателей на особенность военного командного языка, на его лаконичность, предельную ясность. <...> Это дается не сразу и не каждому, вырабатывается многолетним опытом, подкрепляется талантом. И еще – чудом самого языка, позволяющего им создавать стихи, прозу или вот такое командирское творение, относящееся тоже к искусству, только военному» [6; с. 350].

Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» направлено на формирование у курсантов коммуникативных способностей, навыков использования языка в военном профессиональном общении на основе владения нормами русского языка, коммуникативными качествами речи, правилами речевого этикета (военного речевого этикета) и правилами риторики. С этой целью изучаются три темы, которые содержат четыре лекционных занятия (8 часов), три семинарских занятия (6 часов), десять практических занятий (20 часов) и семнадцать занятий самостоятельной подготовки (36 часов).

Содержание дисциплины в военном вузе определяется следующими документами: «Федеральный государственный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 11.05.02 – Специальные радиотехнические системы»; «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 09.05.01 Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения (уровень специалитета)», примерной основной образовательной программой по вышеперечисленным специальностям и сборником требований для формирования основных профессиональных образовательных программ в военных образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации Начальника Главного управления кадров Министерства обороны Российской Федерации генерал-полковника В.Горемыкина от 31 августа 2020 г.

Согласно сборнику требований изучение учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» осуществляется в целях получения систематизированных знаний, необходимых для формирования военно-профессиональной речевой и лингвистической компетентности военнослужащего.

Вопросы военно-профессиональной составляющей учебной дисциплины изучаются в соответствии с требованиями нормативных правовых актов Министерства обороны.

В требованиях к уровням обученности курсантов прописаны идентификаторы: 9 идентификаторов *знать*, 9 идентификаторов *уметь*, 6 идентификаторов *владеть*.

Кроме того во ФГОС прописаны универсальные компетенции, согласно которым в результате изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» выпускник должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (то есть курсанты должны знать правила и закономерности личной и деловой устной и письменной коммуникации; современные коммуникативные технологии на русском языке; уметь применять на практике коммуникативные технологии, методы и способы делового общения для академического и профессионального взаимодействия; владеть методикой межличностного делового общения на русском

языке с применением профессиональных языковых форм, средств и современных коммуникативных технологий).

Так появляется первое противоречие – между требованиями руководящих документов и реальным количеством времени, отведенным на дисциплину. Такое количество идентификаторов и компетенций не может быть реализовано в рамках 72 часов, из которых только 34 часа приходится на занятия с преподавателем. Как быть в данной ситуации? Изучение некоторых дидактических единиц, например, «Культурно-языковая личность как идеал военного специалиста», «Жанрово-стилистические критерии в устной и письменной форме в военно-профессиональной деятельности», «Культура газетно-публицистической речи военного специалиста» и другие, выносятся на самостоятельную работу.

В связи с отсутствием учебников, предназначенных для изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» курсантами высших военных учебных заведений, преподавателями кафедры разрабатываются учебные пособия, в том числе и электронные, для реализации требований руководящих документов, рассмотрения всех дидактических единиц.

Второе противоречие связано с тем, что требования документов не отражают реальных потребностей курсантов. У вчерашних выпускников школ или поступивших в академию после срочной службы военнослужащих имеются большие пробелы в знаниях языковых норм русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических), а программа не позволяет выделить на нормативный аспект культуры речи больше двух практических занятий, то есть 4 часов. В связи с этим работа по коррекции орфоэпических и грамматических ошибок должна вестись постоянно и последовательно на всех занятиях. Типичными ошибками являются акцентологические, которые уже приобретают характер профессиональных вариантов: *дОговор, комна́та дОсуга, обеспечЕние, прИбыть, средствА, рЕмень, ходатАйствовать, намерЕние*; морфологические: *договорА, взводА, рапортА*; синтаксические: *согласно прикАзА, по возвращению, по прибытию* и так далее.

На первых занятиях ошибки исправляет преподаватель. Потом можно назначить в каждом взводе «экспертов», которые будут анали-

зирать языковое оформление ответов своих товарищей и корректировать ошибки. Также целесообразно давать тестовые задания на данные трудности на каждом занятии.

Требования документов и особенности профессиональной среды создают третью проблему, связанную с коммуникативной и этической составляющей речи курсантов, – нарушение коммуникативных качеств речи (особенно, чистоты и уместности), употребление нецензурной лексики, молодежного сленга и профессионализмов.

Мы уже писали ранее о проблемах чистоты речи [3, 4], отмечали, что использование военных профессионализмов имеет свои плюсы и минусы, но оправдать наличие нецензурной лексики и молодежного сленга как составляющей речи современного курсанта, на наш взгляд, невозможно.

Явление «мат в армии», на наш взгляд, приобретает характер национальной катастрофы, так как нецензурная лексика стала неотъемлемой частью повседневно-бытового и военно-профессионального общения не только курсантов, но и офицеров. При этом представители Вооруженных Сил даже не отдают себе отчета, что нарушают не только нормы литературного языка, но и этические нормы. С этим явлением необходимо бороться не только силами преподавателей, но и с помощью руководства военных вузов, принимать административные законы на уровне Министерства обороны.

На занятиях по русскому языку и культуре речи мы постоянно акцентируем внимание на требованиях руководящих документов, в том числе уставов, где прописаны особенности общения в военно-профессиональной среде, не допускающие использование нецензурной лексики и нарушение этических норм.

В материалы занятий мы включаем высказывания, выступления военных, ученых, филологов об отношении к мату как к негативному социальному явлению, проводим анкетирование курсантов на данную тему, даем темы эссе, связанные с этой проблематикой. Но воздействие среды настолько сильно, что пока наши усилия не достигли желаемых результатов: и на плацу можно услышать нецензурную лексику – от командиров к подчиненным на факультетских построениях, и в разговоре курсантов, и в общении офицеров. Нам кажется, необхо-

димо ввести систему жестких наказаний за использование военнослужащими нецензурной лексики в общественных местах, для курсантов – вплоть до отчисления, для офицеров – взыскания и лишения звания.

Четвертая проблема – недостаточно развитая монологическая устная речь курсантов. Офицер – это личность публичная, в ходе своей профессиональной деятельности ему придется выступать перед аудиторией на разные темы в разных ситуациях.

Необходимо курсантам объяснять, что публичное выступление во все времена оказывало большое влияние на людей, их взгляды и убеждения, дела и поступки.

Еще Цицерон говорил: «Есть два искусства, которые могут поставить человека на самую высокую ступень почёта: одно – искусство полководца, другое – искусство хорошего оратора».

Человек, произносящий речь, приковывает взгляды окружающих. Высказывая то или иное суждение, оратор воздействует на слушателей. Человек, обладающий риторическими навыками и умениями, чувствует себя уверенно в самых различных ситуациях бытового, социального, делового и профессионального общения.

Необходимо обратить внимание курсантов на то, что великие полководцы были не только опытными командирами, но и прекрасными ораторами, – Петр Первый, Александр Суворов, белые генералы А.И. Деникин, П.Н. Краснов, П.Н. Врангель, Н.Н. Юденич, Е.К. Миллер и адмирал А.В. Колчак. В годы Великой Отечественной войны многие военачальники проявили себя как блестящие ораторы (Г.К. Жуков, И.Д. Черняховский, С.К. Тимошенко). Эти полководцы отличались общей культурой, эрудицией и личным обаянием, искренне верили в победу, понимали психологию воинов, поэтому их выступления имели большой успех.

Развитию публичной речи посвящены три семинара по теме «Особенности устной публичной речи» в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», конечно, этого недостаточно, поэтому задания, направленные на формирование устной монологической речи, включаются во все занятия по курсу.

Пятая проблема – занятость курсантов во время самостоятельной работы. Обучение в военном заведении предполагает не только изучение специальных дисциплин, но и овладение различными навыками,

необходимыми для несения воинской службы: строевая подготовка, несение караула, выполнение обязанностей дневального и так далее. После занятий курсанты выполняют различные поручения, посещают инструктажи, занимаются строевой подготовкой, участвуют в учениях, поэтому не всегда могут выполнять задания для самостоятельной работы, потому что у них нет для этого времени. Таким образом, темы, вынесенные для самостоятельного изучения, остаются не рассмотренными.

В заключение сделаем вывод: дисциплина «Русский язык и культура речи» является необходимой для курсантов (и, возможно, офицеров) высших военных учебных заведений, что объясняется состоянием современного общества и спецификой военно-профессиональной деятельности, но содержание дисциплины и распределение учебного времени на ее изучение требует тщательной коррекции с учетом реальных потребностей курсантов.

Литература

1. Барышников Н.В., Шевцов И.О. Культура речи офицера: идеал и реальность // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-rechi-ofitsera-ideal-i-realnost> (дата обращения: 18.10.2021).
2. Бурченкова А.А. Драматический кружок в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» как форма реализации творческого потенциала курсантов Военной академии // Сборник материалов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур» / Под общ. ред. Т.Е. Токаревой. М.: ОнтоПринт, 2019. – С. 275–280.
3. Бурченкова А.А. К вопросу о преподавании русского языка и культуры речи в военном вузе // Четвертые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка: в 2 ч. Материалы Всеросс. (с междунар. участием) научн. конф. Оренбург, Оренбургский гос. пед. ун-т, 22-24 ноября 2018 г. / сост. и науч. ред. П.А. Якимов. Оренбург: Оренбургская книга, 2018. Ч. 2. – С. 141–145.
4. Бурченкова А.А. Курсантский жаргон как признак военно-профессиональной коммуникации или нарушение чистоты речи // Экология языка: сборник материалов III Региональной научно-практической конференции (15 декабря 2021 г.) / М-во культуры Рос. Федерации, Краснодар. гос. ин-т культуры; сост. В. Ю. Новикова. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2021. – С. 75–80.
5. Бурченкова А.А. Отношение к нецензурной лексике в среде военнослужащих (на примере курсантов РФ 1 курса ВА ВПВО ВС РФ) // Наука, общество, культура: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: Сб. ст. Междунар. НПК (15 сентября 2019 г.). Петрозаводск. МЦНП «Новая наука», 2019. – С. 99–104.
6. Карпов В. Полководец. М.: Военное издательство, 1989. – 350 с.
7. Кирик С.В. Нарушение норм культуры речи военнослужащих // <https://cyberleninka.ru/article/n/narushenie-norm-kultury-rehi-voennosluzhashih> (дата обращения 23.10.2021).

ИСТОЧНИКИ ТРАНСФОРМИРУЕМЫХ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ

Ю.В. Бульина

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет
имени Н.И. Вавилова»
(Саратов)

Прецедентные тексты являются значимой частью языковой и коммуникативной культуры личности. Уместное и правильное употребление прецедентных текстов свидетельствует о достаточно высоком уровне владения языком и знании культуры той группы, к которой принадлежат собеседники. Трансформация прецедентных текстов в речи говорит не только о знании культурного фонда той или иной группы, но и об умении творчески использовать имеющийся языковой материал.

Под прецедентным текстом, вслед за Ю.Н. Карауловым, понимаем «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и окружению данной личности, включая предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216]. Показателем ценностного отношения к тексту является «частотное использование в речи самого текста или аллюзий на него» [3, с. 29]. Следует признать, что на трансформацию текстов «значительное влияние оказывает развитие науки и техники, Интернет, проникновение элементов западной культуры» [2, с. 814].

Проанализируем источники обыгрываемых в речи студентов и преподавателей прецедентных текстов. В речи педагогов преобладает обыгрывание прецедентных текстов, относящихся к классу общенациональных и межнациональных. Это пословицы, поговорки, афоризмы, цитаты из классических произведений русской и зарубежной литературы: *В одном сознание совместить не можно все то, что нам пытаются впихнуть; То есть для вас, как я понял, лучше смерть, чем повторное изучение курса «Философия сознания»; Под лежащим полицейским от полиции не спрячешься; Дар напрасный, дар случайный, мозг, зачем же ты нам дан? Студентов после сессии считают.*

Употребление подобных высказываний помогает не только продемонстрировать способность говорящего творчески использовать языковой материал, но и завоевать авторитет в аудитории, доказать высокий уровень языковой культуры адресанта. Также одной из целей использования подобных высказываний может быть проверка уровня языковой культуры собеседника. К сожалению, в большинстве случаев обыгрывание в речи преподавателей афоризмов приводит к коммуникативной неудаче, поскольку студенты часто не осознают текст как прецедентный даже в исходном виде. Если учащимся удастся понять, что педагог использовал в речи измененное известное выражение, зачастую они не могут восстановить оригинальный текст и вспомнить, кто его автор, откуда он взят, т.е. они не могут в полной мере оценить смысл произнесенных преподавателем слов. Так, обыгрывание афоризмов поэтов и писателей, цитат из классических литературных произведений не всегда бывает успешным в нефилологической аудитории. Практика показывает, что большинство студентов чаще узнают афоризмы политиков, запомнившихся своими яркими, нередко смешными высказываниями: *Отродясь такого не читали, и вот опять! Мы до этого додумались в узком кругу ограниченных людей; Таких горе-теоретиков надо замачивать в «Тайде».*

Кроме того, в речи преподавателей наблюдается обыгрывание цитат из наиболее известных советских кинофильмов, песен: *А вас, Нестеров, я попрошу остаться на пересдачу; Не учите меня химии, лучше помогите материально; Ефстеев, я вам одну очень умную вещь скажу, только попробуйте не понять! Ты почто Ломоносова обидел, Курнов? Да здравствует наша геология! Самая геологическая геология в мире! Запомните, студенты, надо кричать: «Требуем продолжения лекции!» И будет вам сессия; Полгода вы мне снились, а встретились вчера; Не слышно в столовой даже чавканье, все здесь замерло до утра; Не философы мы, не химики, но сожалений горьких нет. А мы геологи-бурильщики и с глубины вам шлем привет.*

Довольно редко педагоги прибегают к различного рода трансформациям рекламных текстов: *Все в восторге от органической химии, а органическая химия – от Бутлерова; Ядерная физика. Для влюбленных в атом; Белинский. Лучшее для филолога нет; От Парижа до подлодки*

компьютер – лучшая находка; Есть идея. Есть курсовая; Колбаса вдвойне вкусней, если это натуральное мясо.

В данном случае можно говорить о различии в поведении преподавателей среднего, старшего возраста и молодых преподавателей. В речи последних этот прием встречается чаще. Вероятно, это связано с тем, что молодые педагоги таким образом подчеркивают, что разница в возрасте между ними и студентами невелика и им близки интересы обучающихся.

Большинство студентов используют в качестве базы для создания игровых высказываний широко известные крылатые выражения и половицы (*Ученье – свет, а неученых – тьма; Тяжело в учении, легко в гробу; Герой не моего чата.*), устойчивые сочетания слов (*тайна за семью пароллями; чукча в перьях.*), короткие запоминающиеся рекламные слоганы (*Иваненко, веселей, нужно драить в два раза быстрее; Будь в теме. В теме диплома; Список обязательной литературы. Превосходя возможности! Экзамен без подготовки – адское наслаждение; Новая иномарка для ректора – и все получится!*). Реже встречаются высказывания, содержащие аллюзию к литературным произведениям, песням, кинофильмам: *Кофе исчезает в полдень; Иван Васильевич выходит из депрессии; Замуровали, идола! Как говорит наш препод, если ты физик, это надолго, если ты физик-ядерщик, это ненадолго; Я новости не смотрю, мне за психику страшно; Не виноватая я! Он сам в Интернете потерялся!*

Кроме того, в речи студентов часто встречаются высказывания, содержащие аллюзию к лозунгам и девизам советского периода. В них затрагиваются волнующие обучающихся вузов проблемы: нехватка времени и денег, зависимость от решения преподавателей и работников вуза, угроза службы в армии при отчислении (для юношей). Высказывания часто носят иронический характер: *Мы не слоны, слоны не мы; Еришovy всех стран, объединяйтесь! Даешь семестр за одну ночь! Даешь пельмени в столовой по 10 рублей! Все дороги ведут в деканат; Кто работает, тот не ест. Некогда; Лето, сессия, борьба; Военкомат сказал: «Надо!» Студент ответил: «Фиг вам!» Болтун – находка для экзаменатора; А ты написал шпоры? Кто не с нами, тот в пролете; Студент и супы быстрого приготовления едины!*

Подведем итоги. В речи преподавателей трансформации чаще всего подвергаются пословицы, поговорки, афоризмы, цитаты из литературных произведений и советских кинофильмов, песен. Значительно реже педагоги обыгрывают современные рекламные ролики, что, напротив, является частотным среди студентов. В речи студентов также существенное место занимает обыгрывание пословиц и поговорок, но нередко для этого используются жаргонные слова или слова с негативной коннотацией.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: URSS, 2007. – 264 с.
2. Савилова С. Л., Митяева А. П. Прецедентные тексты с иноязычным компонентом в речи студентов // Научный журнал КубГАУ. 2016. №124. – С. 809–819.
3. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. – 142 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЭКСКУРСОВОДОВ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. И. ДАЛЯ

Д. В. Котовец

МБОУ «Ивановская средняя общеобразовательная школа»
Нижнегорского района Республики Крым
(*Нижнегорский район, Республика Крым*)

В организации многогранной деятельности любого музея особое место принадлежит работе экскурсовода. Основным его «инструментом», которым он обязан хорошо владеть, с помощью которого должен воздействовать на слушателя, несомненно, является качественная речь. От того, как говорит экскурсовод, напрямую зависит достижение желаемого эффекта в усвоении информации слушателями, большинство из которых – обучающиеся школ. Нужно сказать, что внимание современного школьника достаточно сложно удержать продолжительной монотонной речью (в общем-то, как и взрослого посетителя музея). Для достижения высокой результативности экскурсии сегодня необходимо применять весь арсенал возможностей речевой деятельности, который поможет провести экскурсию интересно, увлекательно, а впоследствии – оставит приятные эмоции у гостей. Не секрет, что многие экскурсоводы не утруждают себя соблюдением норм русского языка, не стремятся проявлять эмоциональность, работать с интонацией в ходе подачи информации. К сожалению, встречаются такие, для которых главная задача – рассказать об основных экспонатах, событиях, явлениях, не следя за тем, как идёт восприятие слушателем / группой слушателей. В результате такой деятельности экскурсовода на лицах экскурсантов можно увидеть, образно говоря, бегущую строку, которая красноречиво гласит: «Всё проходит, и это пройдёт...». Иногда, после завершения экскурсии, можно услышать разочарованные мнения или сожаления о потраченном времени. Работа с посетителями музея – область повышенной речевой ответственности. Здесь важно не только неукоснительно соблюдать все нормы и правила речевого этикета, но и постоянно работать над воспитанием в себе таких важных свойств, как внимательность, эмоциональность, доброжелательность, вежливость, чёткая дикция, качество речи.

Что же сегодня понимается под качествами речи? Современное издание школьного энциклопедического словаря «Русский язык» даёт нам следующее толкование: «Качества речи – свойства речи (и письменной, и устной), обеспечивающие возможность содержательного и результативного общения. Обычно рассматриваются такие качества, как правильность речи, чистота речи, ясность речи, уместность речи, точность речи, краткость (лаконичность), выразительность, богатство речи» [3, с. 139].

Выдающийся учёный-языковед XX века Д. Э. Розенталь в книге «Говорите и пишите по-русски правильно» отмечает ещё и такие признаки хорошей речи, как логичность, простота, живость, благозвучие [2, с. 6–7]. Особое внимание хочется обратить на понятие *живость речи*, сформулированное лингвистом: «Живость речи – это её выразительность, образность, эмоциональность» [2, с. 7]. При отсутствии этих признаков в речи экскурсовода вся его работа неизбежно будет обречена на провал, или, как называет это явление современная риторика, коммуникативную неудачу.

Из обозначенных понятий, раскрывающих суть красноречия, следует назвать, наконец, самое главное – культуру речи. Очень ёмкое определение этому понятию ещё в конце прошлого века дал выдающийся учёный-филолог-методист М. Р. Львов. «Культура речи учащихся – владение нормами устного и письменного литературного языка (орфоэпия, ударение, словоупотребление, орфография, морфология, синтаксис), а также умение использовать выразительные возможности языка в соответствии с целями высказывания, с коммуникативной целесообразностью, с условиями общения. Имеет две ступени: а) правильность, т. е. нормативность речи; б) мастерство речи, т. е. умение выбрать наиболее точный по значению, стилистически уместный, выразительный, яркий вариант высказывания (слово, фразеологическая единица, грамматическая форма, сочетание, синтаксическая конструкция и пр.)» [1, с. 90].

Наличие всех перечисленных свойств в одном человеке достигается путём кропотливой работы над собой. Следует заметить, что далеко не каждому это удаётся. Лишь чётко видящему перед собой цель, стремящемуся к совершенству человеку открывается этот бесценный

дар – дар речевого мастерства. И чем раньше начать работу, чем быстрее стать на путь становления языковой личности, тем скорее будет выработано желанное умение. Поэтому начало этой сложной деятельности должно быть положено уже в школе.

Отличные возможности для формирования культуры речи имеет наш школьный музей творческого наследия В. И. Даля. В ходе подготовки экскурсоводов для музея мы проходим такие этапы методической работы:

1) подготовительный (отбор обучающихся, желающих стать экскурсоводами, изучение экспозиции, проведение показательных экскурсий преподавателем);

2) обучающий (работа с текстом экскурсии, выработка орфоэпических навыков, тренировка дикции, обучение аспектам риторики);

3) этап практической подготовки (богатство речи, выразительность, эмоциональность, приёмы взаимодействия со слушателями);

4) конкурс экскурсоводов (завершительный этап, в ходе которого подготовленные экскурсоводы демонстрируют (без вмешательства преподавателя) свои навыки проведения экскурсии). Их речевое мастерство, владение фактическим материалом, взаимодействие со слушателями, а также эмоциональность, готовность отвечать на вопросы оценивает жюри, в состав которого входят учителя-филологи школы, педагог-библиотекарь, педагог-психолог.

Отметим, что все этапы обозначенной выше работы проводятся в рамках внеурочной деятельности «Основы далеведения», которая проходит в 6 – 7 классах МБОУ «Ивановская СОШ». Так, на первом этапе происходит отбор обучающихся, желающих стать экскурсоводами школьного музея. Как показывает практика, их оказывается немного (6 – 7 человек). Старшеклассники понимают уровень ответственности, который они должны с достоинством оправдать, когда станут полноправными экскурсоводами. Как правило, среди будущих экскурсоводов оказываются лучшие обучающиеся класса. Это старательные школьники, которые всегда демонстрируют высокую дисциплинированность и целеустремлённость. С ними приятно работать, так как постоянно чувствуешь «обратную связь», заинтересованность, желание быть полезными школьному музею, а значит, и школе. Когда группа экскурсоводов сформирована, приступаем к подробному ознакомлению с экспозицией, рассматриваем

наиболее значимые экспонаты, запоминаем их расположение, изучаем тематическую литературу. Работа с научными и научно-популярными изданиями, публикациями о музее в СМИ уже на первом этапе приучает обучающихся к определённому стилю речи, который они в дальнейшем будут применять при проведении экскурсии. Показательную экскурсию для юных экскурсоводов проводит руководитель музея. Здесь важно не переусердствовать и рассчитать подачу информации так, чтобы не превысить отведённое на экскурсию время. При этом необходимо строго следить за речью, не допуская речевых ошибок, не отвлекаясь, постоянно удерживая внимание слушающих взглядом, эмоциями. Нужно отметить, что основная аудитория слушателей – это школьники разных классов, поэтому вся экскурсия не должна превышать 45 – 50 минут. Если учесть психолого-педагогические наблюдения за качеством внимания детей (да и взрослых), то нужно иметь в виду, что наибольшая концентрация внимания наблюдается в течение первых 10 – 15 минут. Чтобы интерес не ослабевал, а, возможно, даже усиливался, следует постоянно обращаться к слушателям с уместными вопросами, отсылать к интересным фактам, приводить яркие примеры из жизни. Не будет лишним проведение в ходе экскурсии небольших тематических игр, викторин.

На втором этапе подготовки экскурсоводов проводим детальное ознакомление с текстом экскурсии, в ходе которого расставляем ударение в сложных словах, объясняем значение непонятных слов (или заменяем их широко распространёнными), работаем над выразительностью, делаем акцент на чётком произношении звуков, особенно тех, которые часто портят красоту речи. Например, произношение фрикативного [г] вместо нормированного в русском языке заднеязычного [г] в словах *разговор, элегантный, гордость* и т.д. Данные слова вводим в состав словосочетаний, предложений, что поможет закрепить их произношение в памяти.

В процессе многократных тренировок фокусируем внимание экскурсоводов на необходимости постоянного взаимодействия с аудиторией, важности зрительного контакта со слушателями, а также на проявлении эмоций, чувств при изложении информации. Обращаем внимание старшеклассников на наиболее важные аспекты риторики, которые помогут добиться успеха в проведении экскурсии. Это выбор оптималь-

ного тона голоса, эмоциональное настроение, постоянная работа с аудиторией, чувство полной уверенности в себе, вежливость, соблюдение норм этикета и, самое главное, правильная речь. Здесь важную роль играет дикция экскурсовода. Он должен обладать образцовой речью, быть языковой личностью, на которую все захотят равняться. С целью улучшения дикции и устранения возможных проблем в произношении отдельных звуков многократно произносим скороговорки. Например: *На дворе трава, на траве дрова. Не руби дрова на траве двора* (Р); *Карл у Клары украл кораллы, Клара у Карла украла кларнет* (Р); *Корабли лавировали, лавировали, да не вылавировали* (Л, Р); *Шла Саша по шоссе и сосала сушку* (С, Ш); *Два щенка, щека к щеке, щиплют щётку в уголке* (Ш); *От топота копыт пыль по полю летит* (Т, П).

Для нормализации дыхания выполняем такие упражнения, как «Свеча» (равномерное выдыхание воздушной струи на пламя свечи), «Проколотый мяч» (плавный, энергичный выдох, не ослабевающий к концу).

Третий этап подготовки экскурсоводов, пожалуй, самый ответственный, так как в его рамках происходит овладение обучающимися основными тонкостями речевой культуры, риторики. На данном этапе ведётся работа над выразительностью речи, эмоциональностью, рассматриваются оптимальные приёмы взаимодействия с посетителями. Обучающиеся выразительно читают фрагменты вступительных статей к различным изданиям книг о В. И. Дале, пословицы и поговорки, сказки писателя. Это служит выполнению одновременно двух задач: формированию устойчивого навыка выразительного чтения и расширению информационного поля будущего экскурсовода. Предлагается заучивать наизусть цитаты выдающихся лингвистов, писателей о В. И. Дале, его словаре, а также высказывания самого лексикографа о языке и культуре речи. Например: «*С языком шутить нельзя: словесная речь человека – это видимая связь, звено между душой и телом, духом и плотью*» (В. И. Даль). Проводится работа над партитурой отдельных фрагментов текста экскурсии. Говоря об эмоциональности в ходе экскурсии, старшеклассники произносят определённые цитаты великого лексикографа, демонстрируя при этом различные чувства: радость, сопереживание, тревогу, возмущение, гордость и т. д. Широко известны выражения В. И. Даля, говорящие о ярко выраженном

чувстве патриотизма, трудолюбии учёного. Например: *«Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит. Я думаю по-русски»*; *«Я полезу на нож за правду, за отечество, за русское слово, за язык»*; *«Покой будет, коли нас не будет»*. Обучающиеся, произнося эти выражения, стараются максимально проявить не просто разные эмоции, но и актёрское мастерство, что, несомненно, будет играть значимую роль в ходе проведения экскурсии. И, наконец, важнейшая составляющая на данном этапе подготовки – взаимодействие со слушателем. От того, как часто экскурсовод будет обращаться к гостям, какие приёмы активизации внимания будет применять, во многом зависит успех экскурсии. Безусловно, выстраивать коммуникацию на постоянном диалоге будет сложно, да и не целесообразно. Это даже может утомить слушателей и будет держать их в постоянном умственном напряжении. Важно, в первую очередь, учитывать интересы аудитории. Если экскурсия рассчитана на школьников, будет уместным задать вопрос о понимании ими отдельных слов из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля. Например, просим дать толкование таких часто употребляемых в речи детей слов, как *няша*, *прикол*, а также производных от них *няшный*, *няшечка*, *прикольный*, *прикалываться*, *быть на приколе*. Обучающиеся стараются максимально проявить свои способности в роли лексикографа, объясняют лексическое значение приведённых слов, приводят примеры их употребления в речи, сочиняют предложения с этими словами. Каково же бывает их удивление, когда они узнают истинное значение данных слов, зафиксированное в словаре. Ведь в понимании современных школьников слово *няша* – это нечто милое, приятное глазу, нежное (*Ты сегодня – такая няша! Моему другу подарили щенка, он такой няшечка. В этом магазине есть много няшных кофточек*), а слово *прикол* означает не что иное, как шутку или что-то, связанное с юмором, хорошим настроением (*Вася любит рассказывать разные приколы. Я весь день был на приколе. Мы отлично провели время: играли в футбол, ходили в лес, прикалывались*); или нечто красивое, оригинальное, необычное (*После ремонта в нашем классе стало прикольно. На клумбе расцвели прикольные цветы*). Открыв словарь с указанными выше словами, экскурсовод объясняет истинное значение приведённых слов, что поможет слушателям правильно употреблять их в речи.

В ходе рассказа о сборнике В. И. Даля «Пословицы русского народа» экскурсоводу также следует вести диалог с посетителями. Им может быть предложено назвать несколько пословиц об учении, трудолюбии, дружбе. Можно попросить слушателей продолжить пословицу, произнеся её первую часть. Например: *Хозяюшка в дому – (...оладушек в меду)*, *Много выбирать – (...женатым не бывать)*, *Во времени подождать – (...у Бога есть, что подать)*, *Покой будет – (...коли нас не будет)*.

Можно поделить группу гостей на команды и провести конкурс «Собери пословицу». Для этого на столах раскладываем карточки с записанными на них словами из трёх-четырёх пословиц. Задача команды – собрать пословицы. Чья команда справилась первой – та и победила. В качестве поощрения вручаем далевское варенье, ставшее уже своеобразным брендом нашего музея и любимившееся многим гостям.

В завершение проводим конкурс экскурсоводов, в ходе которого старшеклассники показывают результат своей работы, свои умения и навыки владения устной речью, проявляют речевое мастерство. Не всем удаётся сполна овладеть тонкостями экскурсионной работы. Но каждый год мы открываем для себя несколько новых талантливых экскурсоводов, которые помогают в работе, становятся полноправными участниками многогранной деятельности музея, принимают участие в ряде мероприятий, проходящих на его базе.

Таким образом, в процессе подготовки экскурсоводов для Школьного музея творческого наследия В. И. Даля старшеклассники не только овладевают профессиональными навыками проведения экскурсии, но и формируют в себе одно из важнейших качеств современного человека – речевое мастерство, которое будет помогать им в различных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1988. – С. 90.
2. Розенталь Д. Э. Говорите и пишете по-русски правильно / Д. Э. Розенталь. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. – С. 6–7.
3. Русский язык. Школьный энциклопедический словарь / Под. ред. С. В. Друговейко-Должанской, Д. Н. Чердакова. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2014. – С. 139.

ЧТЕНИЕ В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА. НАБЛЮДЕНИЯ И ВОПРОСЫ БЕЗ ОТВЕТОВ

Т.Е.Милевская

tatiana_milevska@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
(Санкт-Петербург)

Вопрос о том, что и как читают люди в цифровую эпоху, обсуждается давно и весьма активно. Уже никто не спорит, что читать стали меньше, но оценки этого явления разнообразны, а иногда и полярны.

В 2013 году появилась глубокая и ироничная статья польской журналистки Агаты Томашевской под провоцирующим названием «Не читайте и умрете счастливыми», где автор находит основную причину изменения отношения к чтению в глобальных социальных сдвигах: «В мире, где все должно иметь свою цель, каждое действие должно приносить пользу, где время равняется деньгам, а человек стоит ровно столько, сколько сумел этих денег накопить, чтение становится бессмысленным», а следовательно, читать не надо, поскольку чтение не приносит пользы, отнимает много времени, утомляет, невыгодно, несексуально и пахнет лузерством» [6].

Приведем две точки зрения на следствие исчезновения чтения из нашей жизни. «Не читая книги, люди лишают себя возможности получить целый спектр полезных навыков: от способности структурировать и правильно излагать собственные мысли до пополнения словарного запаса. Не говоря уже о том, что именно регулярное чтение развивает креативное мышление, учит фантазировать и формирует уникальный взгляд на вещи» [1].

«Сегодня ситуация совершенно иная: чтение, по факту, перестало быть основным каналом, по которому течет информация. Сегодня можно быть прекрасно образованным человеком, не прочитав в своей жизни практически ничего (Г. Юзефович)» [7].

Интересно, что на эту тему рассуждают не только ученые и публицисты. Об этом говорят и персонажи художественной литературы, причем современных и популярных среди молодежи романов в жанре фэнтэзи. Приведем мнение героини одного из произведений субжанра «академок», романов о магических академиях. «Когда я устроилась в

редакцию студгазеты, я думала, что это хорошая подработка. Я не учла одного – масштабов неграмотности моих товарищей по альма-матер. Казалось бы, с универсальным заклиниванием-переводчиком проблем быть не могло, но нет: изъясняясь невыносимо коряво даже на своем родном языке, студенты умудрились сломать и его. Большинство комментариев к прошлому номеру вообще походило на описание товара в онлайн магазине, переведенное с помощью онлайн-переводчика с китайского на русский через английский» [3, с. 35]. Этот ироничный пассаж находит отклик в душе преподавателя, вынужденного читать опусы своих студентов.

Нас как преподавателей-филологов очень интересует и волнует не только сам вопрос «Читают или не читают», но и последствия, вызванные «не чтением». Мы не можем не видеть эти последствия, которые, нельзя оценить иначе, как разрушительные с точки зрения их влияния на память, способность к анализу, умение грамотно выражать свои мысли и интеллект в целом.

Особенно наглядно это проявилось в процессе дистантного обучения, когда большая часть самостоятельных заданий по русскому языку как иностранному, по культуре речи, основам профессиональной коммуникации, делового общения и т.п. выполнялись письменно.

На кафедре русского языка в СПбГАСУ среди студентов был проведен анонимный опрос на тему отношения к чтению. Анализ результатов продемонстрировал весьма яркую картину, подтверждающую мнения разных исследователей, что «<...>нынешние дети и подростки уделяют чтению куда меньше времени, чем прежде. Зачем, в самом деле, проводить час за часом, уставившись в скучные и неподвижные строчки букв, если рядом, в компьютере — звуки и картинки, сменяющие друг друга с невероятной скоростью?» [5].

Из 210 ответов на вопрос, «С какой целью Вы читаете?» только 10 человек написали, что они читают для удовольствия. Сопоставим это с информацией американского департамента образования, согласно статистике которого за 2004 год всего лишь одна пятая часть подростков 17 лет призналась в ежедневном чтении против одной трети читающих молодых людей 1984 году. 19% респондентов заявили, что они никогда или почти никогда не читают ради удовольствия. В 1984 году таких подростков было 9% [2].

Большинство опрошенных ответили, что читают только для получения информации. Причем отношение к художественной литературе выразилось словами «положительно, нормально, никак» и тут же говорилось о том, что читать некогда. В то же время на вопрос о способах проведения досуга ответы были очень разнообразными: «прогулки, кафе, спорт, музыка»; чтение не упоминалось нигде. Студенты объясняли, что они читают только в транспорте или в ситуации отсутствия интернета. Самый частотный ответ на вопрос «читал ли какое-то произведение?» - «смотрел».

В такой ситуации вопросы о наиболее интересующих жанрах были излишними. Немногочисленные читающие отдают предпочтения жанрам массовой литературы, среди которых лидирующее место занимают фэнтэзи, фантастика, детективы. Читателей интересует, прежде всего, динамика, текст должен быть легким, с небольшим количеством действующих лиц, в идеале коротким. Все это закольцовывает «клиповое мышление», которое является одновременно и продуктом такого типа чтения, и стимулом такого типа письма.

Опрос продемонстрировал также утрату литературой функции ответа на важные жизненные вопросы. Люди перестали анализировать чужой опыт и примерять его на себя, гораздо проще, легче и быстрее найти готовые ответы в сети, спросить у друга, а потом начать транслировать эти ответы уже от своего имени как собственные.

Таким же образом происходит и выбор книги: мнение всякого рода блогеров, присвоивших себе право рассуждать на любые темы, в том числе и литературные, является в этой ситуации решающим.

Но, тем не менее, было очевидным, что ответы читающих студентов были пространнее, разнообразнее, оригинальнее, грамотнее. Качество изложения зависело и от факультета. Традиционно в нашем университете студенты архитектурного факультета гораздо более образованные, грамотные, самостоятельно мыслящие. И это в большой степени объясняется профессиональной необходимостью читать книги, связанные с историей архитектуры, архитектурным наследием, историей искусства и целым рядом предметов, побуждающих углубленно изучать свою специальность, а не только готовиться к тестам.

Два вопроса были связаны с серией книг Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере. Книги были переведены на русский язык в 1997 году. Начиная с 2000 года в начале каждого курса при первом знакомстве нами задавался вопрос о том, кто что читает и как кто относится к чтению вообще. Ответы были, естественно, разные, но в каждом списке присутствовали книги о Гарри Поттере. До 2007 года количество читавших эти книги увеличивалось. Их читали даже студенты не очень интересующиеся литературой и чтением. Постепенно интерес смещался в сторону экранизаций, но, тем не менее, историю, ситуации и героев знали практически все. В 2021 в анализируемом опросе около половины студентов не читали эти романы вообще, но смотрели, треть – читали несколько частей. Лишь небольшая часть читала все книги.

Возможно, это поверхностные наблюдения, на основе которых нельзя делать серьезные выводы, но, на наш взгляд, очевидно, что большинство 20–тилетних студентов при наличии альтернативы «читать-смотреть», выберет второе. А потом даже не смогут обсудить просмотренное, поскольку постоянно отвлекались и не имеют целостной картины.

Эти наблюдения в динамике подтверждают, что основной причиной разрушения навыков говорения и письма является уход чтения из жизни современного молодого человека.

Знакомство с работами, анализирующими процессы и перспективы человека в современном технологичном мире показало серьезные изменения в оценках: восторженные в начале появления интернета в нашей жизни оценки постепенно уступают место более взвешенным, но так или иначе большинство исследователей выражает опасения в отношении интеллектуального уровня человека, сохранения культуры и креативных способностей проходящих поколений.

Гэри Смолл считает, что «мы все еще не можем до конца осознать то, к чему придем. Однако абсолютно ясно, что две самые дорогие надежды интернет-оптимистов: на то, что Всемирная паутина создаст более разнообразную культуру, и на то, что она будет способствовать достижению большей гармонии и понимания, – следует воспринимать скептически. Культурное обнищание и социальная фрагментация также кажутся вероятными результатами» [5]. Николас Карр рассуждает более категорично: «Все технологические изменения являются

сменой поколений. В полной мере последствия появления новой технологии проявятся только тогда, когда те, кто вырос с ней, станут взрослыми людьми и начнут теснить своих «устаревших» родителей. По мере исчезновения старшего поколения исчезают знания о том, что было потеряно в результате появления новой технологии, и остается только понимание того, что было получено. Так прогресс замечает следы, постоянно освежая иллюзию, что мы находимся именно там, где и должны быть» [4].

Литература

1. Барина А. Что будет, если не читать книги. Электронный ресурс. Путь доступа : <https://eksmo.ru/articles/chto-budet-esli-ne-chitat-knigi-ID15522391/>
2. Вне фокуса: как меняется чтение в цифровую эпоху. Электронный ресурс. Путь доступа: <https://special.theoryandpractice.ru/reading>
3. Дорн А. Институт моих кошмаров. Электронный ресурс. Путь доступа: <https://libking.ru/books/love-/love-sf/1108733-7-alisa-dorn-institut-moih-koshmarov-zdes-vodyatsya-drakony.html#book>
4. Карр Н. Великий переход: что готовит революция облачных технологий. Электронный ресурс. Путь доступа: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=6221943
5. Смолл Г. , Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / пер. С англ. Б. Козловского. - М. : Колибри: Азбука-Аттикус, 2011. - 352 с. Электронный ресурс. Путь доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=210158&p=1>
6. Томашевская А. Не читайте и будьте счастливыми. Электронный ресурс. Путь доступа: <https://kh-davron.uz/kutubxona/jahon/agata-tomashevskane-chitajte-knigi-i-umrete-schastlivymi.html>
7. Шевырева Е. Чтение в мире цифры: как изменилась литература в эпоху диджитал. Электронный ресурс. Путь доступа: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/9329/>

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ УЧЕБНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ (НА ОСНОВЕ САМОПРЕЗЕНТАЦИЙ)

Т.А. Налимова

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
(Санкт-Петербург)

К исследованию устной речи носителей языка, в том числе речи студенческой молодежи, обращаются многие авторы. И это неслучайно, так как многие как позитивные, так негативные тенденции, которые наблюдаются в современной речи, проявляются прежде всего в речи молодежи [1; 2; 3].

В предыдущих публикациях мы обращались к проблеме нарушений в речи студентов (главным образом в письменной), допущенных при выполнении одного из видов работ, предлагаемых студентам на занятиях по русскому языку и культуре речи [4; 5]. В данном случае наше внимание сосредоточено на некоторых особенностях *устной учебной* речи студентов, выявленных в процессе выполнения того же вида задания (самопрезентация в устной форме). Для нас важным было выяснить, насколько успешно студенты дифференцируют разные формы учебной речи - устную и письменную и в чем это проявляется при выполнении одного и того же задания

В литературе, посвященной изучению устной речи, предлагается довольно большой перечень критериев оценки учебной речи студента. В частности, обращается внимание на то, что устная учебная речь может быть охарактеризована по следующим критериям: по содержанию; по степени подготовленности; по источнику высказывания; по степени развёрнутости мысли; по степени самостоятельности высказываемых суждений; по возможности использования информационно-компьютерных технологий и др. При этом предлагается учитывать также некоторые факторы и условия, способные оказывать влияние на качество ответа студента: вид учебного занятия, отсутствие опыта публичного выступления, личностные особенности выступающего и некоторые другие [1, с.135]

Принимая во внимание отмеченные выше критерии, а также конкретные условия, в которых протекает интересующая нас устная учеб-

ная деятельность, и ее вид, мы позволили себе внести некоторые уточнения в этот перечень. Прежде всего, одно из уточнений касается вида формируемой компетенции (у автора речь идет о профессиональной компетенции – Т.Н.). В нашем случае устная учебная речь связана не с профессиональной компетенцией, а с общекультурной, что не мешает ей оставаться по своему характеру учебной. Во всех остальных подходах она отвечает многим из перечисленных критериев и характеризуется: 1. содержательностью (полнотой, аргументированностью и законченностью); 2. подготовленностью (домашнее задание); 3. самостоятельностью при подготовке (строится по индивидуальному плану в соответствии со своей «линией жизни»); 4. развернутостью изложения (затронуты все этапы жизни – с детства до поступления в университет), 5. продуктивностью, что проявилось в полной свободе самовыражения, в том числе при отборе объема, фактов, формы предъявления и др.) 6. наглядностью (в использовании самостоятельно подготовленной презентации). 7. пространственно-временными характеристиками (ограничением времени выступления – 15-20 минут).

В многочисленных работах, освещающих особенности устной речи молодежи, в том числе студенческой, отмечаются преимущественно тревожные тенденции, наблюдаемые в их речи. Многие из них связывают с современными процессами в нашей жизни (глобализацией, интернетом, социальными сетями и др.). Отмечаются такие основные тенденции, как обеднение словарного запаса, широкое использование стилистически сниженных элементов (в том числе жаргонизмов, разговорно-просторечных форм) и др. [1; 3; 5]. По всей вероятности, эти общие тенденции должны получить отражение и в устной учебной речи. Это подтверждают и наши наблюдения, сделанные при анализе устных учебных сообщений на занятии по русскому языку и культуре речи. Конкретный материал позволил выявить и некоторые особенности частного характера, характерные для данного вида работы. Это касается прежде всего нечеткого представления у студентов об устной учебной речи и разговорной. Поэтому преподавателю еще до выступлений студентов с сообщениями необходимо:

1) *акцентировать внимание* на особенностях такого вида устной речи, как учебная речь (речь, протекающей в условиях учебного общения, т.е. в аудитории), *показать разницу* между понятиями «устная

речь» и «разговорная речь», «устная учебная речь» и «речь повседневного общения» [2, с.8-10]. Так, если разговорная речь (разговорный стиль) является одной из разновидностей литературного языка, функционирующей преимущественно в сфере повседневного общения, то устная форма речи как речи звучащей – это одна из форм реализации книжно-письменных стилей литературного языка. Устной учебной речи присущи, с одной стороны, общие особенности устной речи, а с другой – специфические особенности, обусловленные конкретной – учебной – сферой общения. На характер устной учебной речи в данном случае может оказывать влияние жанр речи (в нашем случае – самопрезентация), что, безусловно, отразится прежде всего на отборе языковых единиц (лексики, грамматических конструкций).

2) *Подчеркнуть*, что устное выступление – это не разговорная речь (форма – устная, но сфера – учебная), поэтому текст презентации имеет отношение и к письменной речи в том смысле, что он первоначально может быть составлен в письменном виде, а потом преобразован в устный. Преобразования при этом коснутся всех уровней – лексики, грамматики.

3) *Отметить*, что устная учебная речь должна быть удобна для восприятия. Поэтому для нее важны не только требования к соблюдению фонетических, грамматических, лексических, интонационных норм, но и паралингвистические (технические) характеристики: громкость, скорость, четкость, тональность, эмоциональная составляющая, жесты, мимика, поза, взгляд и др. В ней нежелательны жаргонизмы, диалектизмы, просторечные формы, экспрессивно-окрашенная лексика (грубая, вульгарная), с точки зрения грамматики – очень длинные предложения с большим количеством придаточных предложений и книжных оборотов и т.д.

4) *Показать*, что устная речь, как и письменная, должна быть композиционно продуманной (введение, основная часть, заключение), четкой, даже если она вторична, то есть сначала написана, а потом трансформирована в устную.

Перейдем к некоторым особенностям, которые были отмечены нами в устной учебной речи студентов в процессе реализации задания. Обратимся сначала к некоторым нарушениям, обнаруженным на лексическом и синтаксическом уровнях.

На лексическом: 1) нарушение норм лексической сочетаемости, например: *увеличивается* (вм. *растет, возрастает*) *интерес* к рисованию; *На нем это отложится* (вм. *отразится*); *мы делали* (вм. *организовывали*) *мероприятия*; *Это хобби, которым я продолжу развиваться* (вм. *заниматься*); 2) употребление слов-паразитов: *я ее доставал конкретно*; *Меня конкретно затащило в это дело* (в *рисование*); 3) плеоназмы: *сопоставила в голове*; 4) смешение слов-паронимов: *нужно сохранять спокойствие и рассудок* (вм. *рассудительность*); *чувствую обесценение* (вм. *обесценивание*) *моих фотографий, если их не понимают*;

На стилистическом уровне наблюдается: 1) с одной стороны, немотивированное употребление книжной лексики: *В моей семье присутствует сестра*; *Во время школы работала сиделкой*; *Я состояла в различных кружках и дополнительных занятиях*; *Собака находится с мамой, а дом – под Пушкином*; *важная веха* в биографии; *всеми движет что-то большое*; *моя речь имеет свойство использовать архаизмы*; *была подвержена неопределенному состоянию*; *довесть до максимума*; а с другой стороны - употребление экспрессивно окрашенной и сниженной лексики: *Мама была в шоке*; *Папе было по фигу*; *Мне все было по барабану*; *танцы преподавала физручка*; *Занималась танцами, но там началось гнобление из-за веса*; *прокачала свои способности*. Употребление стилистически сниженной и жаргонной лексики нередко сопровождается нарушением словообразовательных норм: *тыкнула пальцем в небо* (о выборе университета); *(люблю)ловить и запечатлять* (вм. *запечатлеть*) облака;

Привычным является для студентов использование таких разговорно-просторечных единиц, как *читаю книги про психологию*, *пришла со школы, сестра отучилась в универе, отослали в художественную школу*; *просидела в художке*; *поступила по олимпиаде*; *уровень образования сравнила с Мухой* (художественное училище им. В. Мухиной); *ушла из танцев*.

Фразеология, используемая студентами, имеет смешанный характер, встречается как книжная: *плыть по течению* (*я всегда плыла по течению*; *ходила в розовых очках*; *с английским языком я на «ты»*), так и разговорная: *начинать с чистого листа*; *я не без грешка* и др. В устных самопрезентациях фразеология значительно разнообразнее, чем в

письменных, но в письменных чаще встречается книжная (что вполне объяснимо). Встречаются «модные» словечки, как правило, англицизмы: *Когда психология еще не была мэйнстримом*, <...>; профессиональные(спортивные)термины: *саблист* (человек, занимающийся фехтованием на саблях), *сноуборд*, *жокейка* (головной убор) и др. Некоторые использованные студентами сочетания имеют явно иронический оттенок: *блудный сын* (о себе), я не стала *великим художником*;

Среди логических нарушений иногда встречаются противоречивые суждения, например: *не очень ответственная, но стараюсь выполнять задания; люблю фотографировать, но не люблю громкие слова*, а также нарушения, связанные с пропуском тех или иных уточняющих слов, например: *Я сдала олимпиаду; учусь на графическом дизайне* и др.

Грамматических нарушений отмечено не так много: *У меня стоял большой выбор; мы сильнее сплочаемся (вм.сплачиваемся); ходила в кружки с химией и математикой* и др.

В работах, посвященных устной речи, отмечается, что речь выступающего, содержащая стилистически сниженные элементы, экспрессивные сочетания, воспринимается студентами как «яркая, нетривиальная, раскованная, остроумная», а к ее автору возникает какое-то особое, доверительное отношение (как к «своему»), при этом атмосфера занятия в таких случаях заметно оживляется: *Мне молния ударила в голову! Семья ограждала от лишних ям! Куда меня только не кидало! Мое мотивированное сознание сказало мне «нет!»: еду покорять Питер!*

Если говорить о *стиле произнесения* речи, то у одной части студентов доминирует стиль, близкий к скороговорочному (с не очень четким произношением отдельных частей слова), у другой – монотонный, неэмоциональный. Это говорит о том, что технической стороне речи студенты не придают особого значения.

Нарушения в *форме подачи* материала, как правило, связаны с отсутствием умений быстрого переключения с одного регистра на другой (с текста, размещенного на слайдах, на текст, звучащий в устной форме).

Композиция выступлений в целом predetermined самой темой (рассказать о себе), поэтому выступления построены у всех выступающих в хронологической последовательности в виде своеобразной «линии жизни». Она включала очень краткое введение (в форме приветствия: *меня зовут... или я студент... группы...*), основную часть (в ней освещались основные этапы жизни – детство, школьные годы, поступление в вуз, семья, интересы и др.) и заключение (*Как-то так!*). Устная речь отличалась от письменной речи такого же жанра прежде всего формами обращений, с которых начинались письменные работы (*Доброго времени суток; Уважаемый читатель* и др.).

Практически все выступления студентов сопровождались демонстрацией подготовленной презентации, многие из них начинались с эпиграфа (обычно цитаты из произведений зарубежных авторов), а каждый файл содержал фотографии с комментариями к ним, что в целом способствовало активизации образного мышления слушающих, обостряло их восприятие и интерес к сообщению.

Многие выступления, особенно в более «зрелом» возрасте (во 2 семестре), были содержательными, логично выстроенными, отличались глубиной самоанализа и самостоятельностью суждений. Некоторые студенты читали свои стихи, продемонстрировав неплохие художественные способности. В них доминировало позитивное восприятие жизни.

В заключение отметим, что устная и письменная учебная речь, посвященная одной и той же теме, отличается не только формой своей реализации. Прежде всего эти различия касаются лексического наполнения. Лексический состав устной речи более разнообразен за счет широкого использования стилистически сниженных и экспрессивных единиц, в то время как в письменной речи значительно разнообразнее представлены синтаксические структуры предложений. В устной учебной речи очевиднее проявляется такая общая тенденция, как сближение ее с разговорной речью.

Литература

1. Акимова О. Б. Заметки об учебной речи студентов / О. Б. Акимова // Научный диалог: Психология. Педагогика. 2014. – № 3 (27) – С. 133–139.
2. Васильева В. В. Устная речь: практикум / В. В. Васильева, В. И. Коньков. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Ин-т «Высшая. Школа журналистики и массовых коммуникаций», 2015.—100с.

3. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента. Автореф. канд. дисс. Саратов, 2006. — 19 с.
4. Налимова Т.А. Штрихи к коллективному портрету первокурсника творческого вуза (на материале эссе) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [электронный ресурс]. Вып.6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ, г.Уфа, 11-14 октября 2018 г. СПб.: РОПРЯЛ. — С.1266-1270.
5. Налимова Т.А. Образ первокурсника творческого вуза (по материалам самопрезентаций // Русский язык в поликультурном мире: V Международный симпозиум (8-12 июня 2021 г.): Сб. науч. статей. В 2-х томах. / Отв. ред. Е. Я. Титаренко. Том 2. Симферополь: Изд. дом КФУ, 2021. — С.143-148.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА

Т.Т. Черкашина, Н.Н. Романова

ttch2004@yandex.ru ; romanova-mgtu@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
(Москва)

Необходимость «аксиологической революции» в образовании связана с переходом от монологизма как формы межличностного взаимодействия к диалогизму. В условиях возрастающей персонификации личности произошло открытие «эры личности», стала все более востребована ее творческая свобода и самооценность, что привело к несводимости профессионально значимой речевой подготовки студентов к упрощенной модификации классической университетской модели. Стало важным теоретически обосновать методологические и методические положения диалоговой концепции формирования компетентного профессионала, что, по сути, отражает смену культур и мировоззрений в образовательном пространстве. Актуальность темы и проблемы обусловлены социокультурной потребностью в убедительном обосновании педагогической эффективности диалоговой системы высшего профессионального образования, а также кардинальной переоценкой образовательных целей и результатов подготовки кадров для современной экономики.

Нам представляется, что проблема самореализации личности как процесс и результат приобретения ею статуса субъекта образовательной деятельности, достижения высот профессионального мастерства оказывается имплицитно связана с проблемой диалога. Становление личности диалогического типа определяется развитием ее творческого потенциала, детерминированного «приращением» субъектности, что особенно актуально в период смены социокультурных эпох, когда трансформируется не только идея образования, но и принципы педагогической деятельности, инновационный смысл приобретают фундаментальные представления о содержании и способах взаимодействия субъектов образовательного дискурса [1, с. 44].

В новых условиях интерактивная коммуникативная функция образования по формированию таких качеств личности, которые обеспечивают не только самостоятельное включение обучающегося в учебный процесс посредством взаимодействия с преподавателем, группой, но и предметным миром знаний, отодвигается с первого плана, усиливая фактор их диалогического взаимодействия. В свою очередь это постулирует необходимость осваивать креативные образовательные технологии, позволяющие «интенсифицировать творческий поиск» в направлении повышения довольно низкого уровня диалогической культуры современных кадров [5, с. 29]. Выбор в пользу диалога как условия развития у студентов субъектности находит сегодня поддержку у авторитетных ученых пограничных психолого-педагогических областей знаний.

В XXI веке человечеству предстоит переосмыслить роль личности в культуре и в образовании, а это неизбежно приведет к развитию личностно-ориентированного обучения на основе коммуникативно-деятельностного метаметодического подхода, направленного на понимание смыслообразующей, рефлексивной и других функций личности. Диалог как коммуникативная технология и диалог культурных образовательных смыслов в двустороннем процессе обучения не может не включать в себя внутриличностный диалог, в котором присутствует противоречие сознания и эмоций, что, как показывает практика, является движущей силой образования диалогического типа. На этот «карнавал мироощущения» указывал в свое время М. Бахтин: действительно, многоголосье мира, или «карнавал мироощущения», существует в индивидуальном сознании человека [2, с. 176]. Он, по мнению ученого, принимает форму внутреннего диалога свободной личности, позволяет человеку выработать свою собственную позицию как свое «Я», которое всегда имеет в виду «Я» *Другого*, сохраняя при этом определенную временную дистанцию с целью найти новое знание [3, с. 197] Гуманитарные дисциплины несут огромный заряд эмоционально-нравственных впечатлений, однако в образовательных программах филологических вузов именно блок речеведческих дисциплин, в том числе дисциплины: «Русский язык и культура речи», «Язык деловых межкультурных коммуникаций», «Русский язык делового общения», «Риторика» – играют едва ли не решающую роль в

формировании активной языковой личности диалогического типа, свойственной специалисту нового типа. Кроме того, именно диалог позволяет современному человеку стать инициатором своего образования, поскольку диалог – это универсальный инструмент познания и понимания несводимых в единое целое сознаний, что позволяет выстраивать непротиворечивое сосуществование и продуктивное взаимодействие. Формирование личности диалогического типа приведет к освобождению сознания и мышления человека от плоского рационализма и монофилии культуры [4, с. 213]. И способствовать этому призвана новая парадигма образования, которая, как известно, характеризуется:

- развивающей направленностью,
- экзистенциальностью,
- интегративностью,
- фундаментальностью.

Отметим также, что в образовательном процессе диалог выполняет и другие важные функции: *информационную, мотивационную, регулирующую, гностическую*, – что диалектически взаимосвязано и образует целостную систему, которая является одним из решающих факторов гуманизации образования на основе коммуникативно-деятельностной методики обучения, а также предпосылкой социализации будущего специалиста нового формата. Последнее утверждение не означает, что целенаправленно вырабатываемое научное знание обладает какими-то абсолютными преимуществами по сравнению с представлениями практического сознания: у каждого из них имеются свои сильные и слабые стороны. Оно означает, что эти виды знания различны. Применительно к диалогу мы имеем, с одной стороны, существующую длительное время сферу общественной практики, с другой – формирующуюся отрасль специальных исследований – *диалогике*. Высокий уровень подготовки специалиста подразумевает не только глубокое знание предмета и развитое логическое мышление: современный специалист должен уметь вступить в профессиональный диалог, вовлечь в этот диалог партнеров по общению, организовать с ними субъект-субъектное взаимодействие [8, с. 28].

Общепризнано, что главной целью образования является развитие человека. В каждом студенте заложены огромные творческие возможности, и в том, что подчас они не реализуются или реализуются не в полной мере, виноваты прежде всего те, кто призван разбудить творческую индивидуальность. Очень часто преподаватель озабочен тем, чтобы студенты успешно овладели определенной суммой знаний, тогда как обучать – это еще и вовлекать обучаемого в диалог, призванный по своей природе стимулировать активность, самостоятельность, инициативу.

Обратимся к страницам знаменитой книги «Homo ludens» (человек играющий) Йохана Хейзинги, одного из самых известных культурологов XX века [6, с. 209]. Его оценка диалога в виде культурно-исторического экскурса поможет связать в единое целое разнообразные типологии диалога. По свидетельству Аристотеля, Зенон Элейский первым начал сочинять диалоги в той форме вопросов и ответов, которая отличает мегарских философов и софистов. Это была техника заманивания противника в сети. В работах М.М. Бахтина понятие диалога также является ключевым. Утверждая, что «диалогические отношения являются почти универсальным явлением, пронизывающим все отношения человеческой жизни», Бахтин описывает разные аспекты диалога с позиций разных дисциплин: философии, литературоведения, теории культуры. Вне общения, вне «напряженной встречи» с другим личность не существует, она «коммунальна» и по генезису, и по способу существования. Бытие личности – всегда со-бытие, но чтобы это стало реальностью в общении, оно должно выйти на особый уровень – «диалог на высшем уровне», где «встречаются целостные позиции, целостные личности», «диалог личностей» [2, с. 156].

Заметим: участник образовательного диалога априори вынужден играть по определенным правилам. С этой целью ему необходимо научиться одновременно выступать в трех активных речевых позициях: *инициатора общения (автора), слушателя и эксперта*. При этом, как уточнял Ю.М. Лотман, под экспертом в диалоге не следует понимать специально назначенное третье лицо, поскольку и автор, и слушатель в рефлексивной попытке оценить эффективность своего речевого поведения не могут не выступать в роли эксперта [4, с. 215].

Рассмотрим, какими коммуникативными компетентностями должен обладать инициатор диалога, т. е. что он должен уметь делать, выступая с позиции *Автор*:

- осознавать эмоционально-волевою потребностью влиять на других с помощью слова, т.е. иметь потребность в общении и самореализации в нем. Одним словом, автор должен действовать по модели: *хочу, умею, должен и не могу не влиять*;

- знать правила создания текстов различных речевых жанров с учетом ситуации общения и адресата: *речь-сообщение/претензия/ приветствие/отчет* и др.;

- владеть языковыми контактоуставливающими средствами, помогающими переводить монолог в диалог согласно сократовской формуле *«Говори не ему, а с ним»*;

- владеть навыками рефлексии и саморефлексии как показателями степени воздействия, проявлением личностной ответственности.

Преподавателю в современной диалоговой образовательной среде необходимо четко осознавать, что человек, получивший право на речь, должен рассматривать диалог как совместный труд по созданию нового знания как минимум двух индивидуумов, ибо нельзя назвать образовательный дискурс абстрактным действием по абстрактному поводу для несуществующей аудитории [5, с. 205].

Считаем важным подчеркнуть, что студентов необходимо также научить выступать в позиции *Слушатель*. Уместно в этой связи напомнить притчу о том, как Сократ, обучавший ораторскому искусству афинян, которые мечтали получить статус гражданина Афин, одному из учеников назначил плату за обучение выше, чем остальным. На вопрос, почему так? Сократ ответил: «Я должен научить тебя не только говорить, но и молчать!» Не случайно поэтому среди основных критериев сформированности навыков, входящих в понятие диалогической грамотности в речевой позиции *Слушатель*, входят следующие:

- максимально полно понимать содержание и коммуникативное намерение говорящего, в том числе подтекст;

- уметь семантизировать языковые контактоустанавливающие средства;

- определять границы известного/неизвестного;

- критически осмысливать главную и второстепенную информацию;

- ориентироваться и реализовывать коммуникативные задачи в соответствии со статусом адресата: поддерживать диалог, подхватывать и развивать мысль собеседника, запрашивать и уточнять фактуальную и событийную информацию;

- понимать и оценивать речевое поведение говорящего, его статус.

Безусловно, умение слушать в основном относится к поведенческой компетенции, между тем без нее нельзя говорить о сформированной диалогической компетентности.

Рассмотрим алгоритм рефлексивных действий субъектов образовательного дискурса в речевой позиции *Эксперт*, которая основывается на умении человека направить «мысль на мысль» и состоит в основном из следующих компонентов:

- восстановление в памяти тех фрагментов речи, которые требуют критического осмысления;

- анализ успешности/неуспешности реализации намерений участников диалога;

- выявление личных достижений, недостатков с попыткой найти их причину;

- понимание природы успеха и перспектив их упрочения;

- вычленение явных коммуникативных промахов и неудач и выстраивание шагов по их нейтрализации в будущем.

Таким образом, можно заключить, что исполнение речевых ролей в образовательном спектакле с диалогическим колоритом потребует от его участников метазнаний и специфических умений. Сами по себе диалогические умения не возникнут, им нужно учить и учиться всем субъектам образовательного дискурса.

Литература

1. Абасов В. Диалог в учебном процессе // Народное образование. 1993. № 9–10. – С. 43–45.
2. Бахтин М.М. От философии поступка к риторике поступка. М.: Издательство «Лабиринт». 1996. – 176 с.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. в 7 томах. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. – С. 159–206.
4. Диалог: лингвистические и методические аспекты / Под ред. З.Н. Афинской. М.: Изд-во МГУ, 2007. – 80 с.
5. Романова Н.Н. Лингвориторический компонент в содержании коммуникативно-речевой подготовки специалистов высшей технической школы // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 13 / Под ред. А.А. Ворожбитовой. Сочи, 2009. – С. 203–207.

Русский язык в поликультурном мире (8 – 12 июня 2022 г.)

6. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры. М., 1997.
7. Черкашина Т.Т. и др. Риторические приемы «драматизации» монолога: имплицитный идеал методики Т.А. Ладыженской // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого. М.: НВИ; Языки Народов Мира, 2020. – С. 206–216.
8. Черкашина Т.Т. и др. «Кванты» языкового сознания и проблемы функционирования коммуникативной нормы // Современная коммуникативистика. 2019. № 1 (38). – С. 26–30.

ИЗУЧЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСОВ ЧТЕЦОВ

Н.В. Федорова

b_peremena@list.ru

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
(Новосибирск)

В условиях формирования нравственных ценностей и гражданской ответственности среди школьников и студентов все популярнее становятся конкурсы чтецов среди учащейся молодежи.

Исследования в области педагогики организации литературного досуга детей и молодежи [4, 5, 7, 9] и педагогов-практиков из опыта их досуговой деятельности [1, 2, 3, 8] позволяют представить банк методов и приемов работы с литературно-художественными произведениями в рамках воспитательной деятельности. Здесь мы находим вечера чтения и литературные гостиные, литературные викторины, тесты, КВНы, коллективные игры и олимпиады по литературе, постановку сказок и творческие конкурсы, тематические праздники, устные журналы и другие методические разработки, среди которых не встречаются сценарии конкурсов чтецов.

На основе изучения педагогической и методической литературы для преподавателей вузов и ссузов [6, 8, 9, 10] мы сделали вывод, что досуговую деятельность студентов в области художественного слова в основном обеспечивают библиотеки учебных заведений, отмечая юбилеи писателей и поэтов выставками их книг, разработкой литературных тестов, игр, устраивая литературные чтения для знакомства с новыми изданиями их произведений, проводя лектории силами преподавателей гуманитарных профилей этих учебных заведений (в том числе и в дистанционном формате).

Актуальность данной статьи обусловлена слабой разработанностью проблемы конкурсной деятельности в области художественного слова среди учащейся молодежи и художественных вкусов и предпочтений современных школьников и студентов.

На основе результатов анализа педагогической литературы в области организации литературно-художественного досуга учащейся молодежи была сформулирована **цель исследования** – определение литературных интересов читающей молодежи по результатам анализа выступлений на конкурсах чтецов.

Данная цель предполагает решение следующих **задач**:

- определить эстетические вкусы учащейся молодежи;
- актуализировать интерес школьников и студентов к художественному слову;
- оценить возможности самоутверждения, саморазвития и самовыражения молодежи в творческой среде.

Материалом для анализа послужил ежегодный Открытый конкурс чтецов среди творческой молодежи города Новосибирска «Мастер слога», который проводился уже в восьмой раз в 2021 году. Итоги конкурсов последних лет можно увидеть в сообществе соцсети ВКонтакте (https://vk.com/ms_ms_nspu).

Конкурс чтецов берет свое начало как вузовский проект, который был апробирован среди студентов Новосибирского государственного педагогического университета, готовых к публичному выступлению на сцене с выразительным чтением прозаических и поэтических текстов. Начиная с 2015 года, участниками конкурса становятся студенты других вузов и колледжей города Новосибирска, сам конкурс проводится уже в два тура в связи с популярностью среди молодежи (на отборочном туре участвуют уже около ста студентов). За 8 лет существования конкурса произошли определенные изменения как в Положении о конкурсе, в количестве и возрастных группах его участников (последние два года в нем участвуют и школьники, подготовленные педагогами средних общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования), так и в отборе художественных прозаических и поэтических произведений для конкурсных выступлений.

Для создания максимально комфортной творческой среды на конкурсе определены четыре номинации:

- чтение поэтического произведения;
- чтение прозаического произведения;
- чтение произведения собственного сочинения (поэзия, проза);

– чтение произведения на иностранном языке.

Номинации дают возможность участникам выбрать и выразительно прочитать свои любимые произведения (или их фрагменты – чтение ограничено временным регламентом в 2,5–4 минуты) – в том числе и на иностранном языке – или произведения собственного сочинения при обязательном соблюдении сценических требований. Отметим также, что выступающие могут пользоваться современными техническими средствами, сопровождающими выступление: подборками слайдов, презентациями, фоновой музыкой, инсталляциями.

В финал конкурса отбираются лучшие выступления. Для проведения финала разрабатывается сценарий в форме гала-концерта, который разделен на выступления по номинациям под руководством ведущих и при участии жюри финала из числа преподавателей актерских дисциплин и ведущих специалистов театров и театральных студий города Новосибирска. По результатам финальных выступлений жюри определяет и награждает победителей конкурса в каждой номинации и выделяет лучшего, наиболее успешного финалиста, заслужившего гран-при.

Если рассматривать критерии оценки выступающих, которыми руководствуется жюри, то можно обратить внимание, что главная составляющая выступлений – это дикция, выразительность речи и артистизм участника (применение невербальных средств, умение овладеть зрительным залом, создать сценический имидж). Важное место в оценке выступления занимает также способность юных участников к импровизации и личное обаяние. Однако аспект выбора текста для выступления остается, так сказать, за кадром, поэтому мы предприняли попытку проанализировать именно отбор художественных текстов участниками проведенных за данный период конкурсов.

Поэтические произведения, которые выбирают участники конкурса, с точки зрения их презентабельности можно объединить в две группы. Во-первых, это поэтические тексты, несущие в себе глубокий подтекст и яркую выразительность, они производят сценическое впечатление даже при невысоком качестве выступления, вторая группа – стихи современных авторов или классиков, не ставшие популярными, но несущие в себе свежий отклик на душевное состояние лирического

героя, острые, зачастую противоречивые мысли и идеи. Для сценического прочтения вторая группа произведений требует приложения актерских усилий для овладения зрительным залом.

С точки зрения актуальности затрагиваемых в выступлениях проблем выделим следующие:

1. Ушедшее детство. Чтец хочет продлить ощущение детства, оживить детские и школьные воспоминания. Здесь можно назвать следующие произведения: *Е. Евтушенко «На велосипеде»*, *Р.Л. Стивенсон «Вересковый мед»*, *Л. Калязина «Жук»*, *«Трусиха» Э. Асадов и др.*

2. Классика – в том числе то, что не читали в школе. Молодежи привили вкус, научили читать книгу, дали возможность выбора. Здесь представлен большой блок поэтических произведений: *С. Есенин «Русь советская»*, *«Письмо к женщине»*, *«Черный человек»*, *В. Маяковский «Лиличка»*, *«Ко всему»*, *А. Пушкин «Бесы»*, *М. Лермонтов «Она была прекрасна, как мечта...»*, *З. Гиппиус «Бессилие»*, *И. Бродский «Одиночество»*, *«Дорогая, я вышел сегодня из дома поздно вечером»*, *«Я всегда твердил, что судьба – игра...»*, *М. Цветаева «Пожалей»* и др. Юные чтецы переживают выход во взрослый мир, предчувствие будущего, выбор судьбы, жизненный выбор – в этом им помогает классическая поэзия.

3. Первая любовь, влюбленность, по большей части несчастная и ничем не закончившаяся. Или переживание страха первой любви, первого обмана. Среди произведений *В. Высоцкий «Райские яблоки»*, *Э. Асадов «Мы решили с тобой дружить»*, *И. Одоевцева «Он сказал: – Прощайте, дорогая!..»* - конечно, с точки зрения восприятия, впечатления эти тексты разные, но удачное сценическое прочтение зачастую открывает в них новые смыслы.

4. Мое переживание войны. Метки войны в моей семье. (Слово «мое» в данном случае относится к чтецу, конечно же). И здесь много стихов из военной и послевоенной поры: *О. Берггольц «Из февральского дневника»*, *А. Дементьев «Баллада о матери»*, *М. Джалиль «Чулочки»*, *«Варварство»*, *Е. Евтушенко «Цветы лучше пуль»*, *А. Кочетков «Баллада о прокуренном вагоне»*, *К. Симонов «Горят города по пути этих полчищ»*, *Э. Багрицкий «От черного хлеба и верной жены...»*.

Чтение прозаического текста на сцене имеет свои особенности: здесь и работа над запоминанием текста, и овладение начальными актерскими навыками, сценической речью и сценическим движением, которое позволяет более раскованно чувствовать себя на сцене и не ограничиваться только жестами, стоя перед микрофоном. Чаще всего для чтения выбирается законченный (или намеренно незаконченный...) фрагмент произведения, монолог (иногда усеченный в силу ограничения по времени выступления), который, как правило, требует определения его границ, изъятия отдельных фраз без потери авторского замысла. Этот фрагмент надо смонтировать, придать ему интонационный рисунок, определить его невербальное сопровождение. Как правило, студентов, читающих прозу, меньше, чем чтецов поэзии (иногда в несколько раз), но они умеют играть на сцене, среди них часто выступают студенты, имеющие опыт работы актером в театральной студии. [10]

Однако смыслы, избираемые для чтения прозы, весьма похожи на поэтические смыслы:

1. Ушедшее детство. В прозе это рассказы *Феликса Кривина*, *Дж. Родари «Женщина, которая считала апчхи»*, *Л. Гурченко «Мое взрослое детство»*,

2. Русская (школьная) классика с ее судьбоносными смыслами. *М. Горький «На дне» (монолог Сатина)*, *Ф. Достоевский «Братья Карамазовы» (монолог Лизы Хохлаковой)*, *А.П. Чехов «Палата №6» (монолог Громова)*.

3. Успехом у слушателей также пользуется сатира в прозе. *М. Зощенко «Гипноз»*, *В. Войнович «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина»*.

4. Первая любовь, влюбленность. *Е. Гришковец «Монолог женщины о счастье»*, *А. Федосеев-Залецкий «Мечта»*.

5. Мое переживание войны. Метки войны в моей семье. *В. Чивилихин «Память»*, *С. Алексиевич «Цинковые мальчики»*.

Таким образом, изучение читательских и творческих предпочтений школьников и студентов в рамках Открытого конкурса творческой молодежи «Мастер слога», позволяет сделать ряд выводов:

– Проблематика произведений, отбираемых участниками для выступлений, в основном отражает идеи уходящего ощущения детства,

определения судьбы и места в жизни, немаловажную роль играют истории любовных чувств и переживания войны.

– Рядом с русской классикой XIX века в конкурсе успешно сосуществует поэзия и проза XX и XXI веков, чтению и анализу которой не отведено место в школьной программе, но у участников можно определить уровень сформированности вкуса к литературному тексту и правилам воздействия художественным словом на слушателя и зрителя.

– Необходимо совершенствовать работу по подготовке и проведению конкурсов чтецов в плане организации консультаций для будущих участников педагогами, филологами, руководителями театральных студий по отбору произведений для конкурсов и их сценической реализации.

Литература

1. Болдырева, Е.М. Игры, конкурсы, олимпиады по литературе для 5-11 классов / Е. М. Болдырева, Т. Г. Кучина. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 192 с.
2. Диалог культур: работа с книгами зарубежных авторов, недели культуры, литературные игры, конкурсы знатоков, часы поэзии / ред.-сост. Л. В. Нестерович. – Минск: Красико-принт, 2009. – 176 с.
3. Калейдоскоп библиотечных уроков: [сборник] / ред.-сост. Л. В. Нестерович. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 172 с.
4. Кампайо, Р. Развитие суперпамяти по методике Рамона Кампайо = Maximize Your Memory / R. Самрауо: секреты человека-суперпамять / Р. Кампайо. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 240 с.
5. Кашкаров, А.П. Новации в читальном зале: развивающие игры, мотивационные конкурсы / А. П. Кашкаров. – Москва: Либерея-Бибинформ, 2014. – 112 с.
6. Кулешова, Н.В. Сценарии праздников, конкурсов, дискотек для студентов: От сессии до сессии живут студенты весело / Н. В. Кулешова. – 2-е изд., доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 352 с.
7. Пока в России Пушкин длится...: материалы Всероссийского проекта "В помощь учителям" / [под ред. Л. В. Дудовой, О. Н. Левушкиной]; Московский гос. пед. ун-т. – Москва: Этносфера, 2017. – 176 с.
8. Первый всероссийский конкурс молодых ученых в области искусств и культуры, 2014: сборник работ лауреатов / М-во культуры РФ. – Москва: Пробел-2000, 2016. – 804 с.
9. Развитие воспитательного пространства вуза / [авт.-сост. И. И. Зарецкая]. – Москва: ИД "Методист", 2016. – 64 с.
10. Федорова Н.В., Зюкина З.С. Межкультурная коммуникация молодежи в творческом пространстве (к опыту проведения Открытого студенческого конкурса стихов «Мастер слога») / Н.В. Федорова, З.С. Зюкина // Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 года. Том II. Япония, Киото, Университет Киото Сангё. 2-6 октября 2019 года. – Киото, 2019. – С. 734–740.

ОРФОГРАФИЯ РАДИ ОРФОГРАФИИ, ИЛИ О ТОМ, КУДА МЫ ИДЕМ, КУДА ЗАВОРАЧИВАЕМ

Т.А. Чеботникова

chebotnikoff2@yandex.ru

Частное учреждение дополнительного образования «Просвещение»
(Оренбург)

В статье «Безграмотность и ее причины» Л.В. Щерба, авторитетнейший российский и советский лингвист, писал: «Доказывать, что грамотность наших школьников сильно понизилась, — значило бы ломиться в открытую дверь.<...> Не надо, конечно, думать, что в прежнее время по этой части все обстояло благополучно; вопрос о поднятии грамотности всегда стоял на очереди. Но надо откровенно признать, что сейчас этот вопрос приобрел совершенно необычную остроту и что вопли о недопустимой безграмотности питомцев нашей школы отнюдь не преувеличены. Надо откровенно признать, что этот пробел в нашем школьном деле дошел до размеров общественного бедствия, что об этом надо кричать и изыскивать меры для его изживания» [7, с.56].

При чтении статьи забываешь, в каком году она написана (1927 год), поскольку проблемы, в ней поднятые девяносто пять лет назад, к сожалению, не утратили своей актуальности, а умозаключения Л.В.Щербы о причинах безграмотности по-прежнему остаются значимыми и соотносятся с реалиями настоящего времени. Так, причинами безграмотности, с точки зрения ученого, являются:

- недооценка обществом значения орфографии («...вывод, который был сделан широкими массами, и не только ими..., что орфография — вещь неважная, пиши, дескать, как хочешь, не в том сила» [7, с.56]);

- методы обучения орфографии («...одной из причин понижения грамотности, одной из серьезных причин, являются «новые методы». Конечно, не новые методы сами по себе — их можно только приветствовать, <...> а то «усердие не по разуму», которое проявляют некоторые администраторы. Многие из них решительно помешались на разных новых методах и расценивают школы и отдельных педагогов не по достигаемым ими результатам, а по тому, насколько они применяют новые методы» [7, с.59]);

- нелюбовь и неумение учителей заниматься языком («...учителя в массе не любят и не умеют заниматься языком» [Там же]);

- малая начитанность школьников («...приходится поражаться малой начитанности наших школьников... механизм грамоты, несомненно, приобретается и чтением ...» [Там же]).

Многолетний опыт подготовки выпускников к ЕГЭ по русскому языку показывает, что раздел «Орфография», с точки зрения учащихся, — трудный, запутанный, непонятный и почти не поддающийся освоению. Здесь же раздаются и вопросы-восклицания: «А зачем и кому все это нужно?! Да какая разница?!»

Действительно, при подготовке к ЕГЭ учащимися движет не мотив «быть грамотными», а мотив сдать экзамен и забыть о «бабушке ЕГЭ» как об ужасе, который давит над ними и преследует их на протяжении не одного года, а процесс обучения и проверки знаний в выпускном классе в большинстве своем сводится к решению тестовых задач. Вместе с тем в школьном курсе русского языка орфографию изучают и в начальной школе, и в основном курсе средней, повторяется в 8-9 классах неполной средней школы, а также в 10-11 классах. Конечной целью обучения орфографии является овладение обучаемыми орфографическими нормами современного русского литературного языка и формирование у обучаемых орфографической грамотности [6].

Под орфографической грамотностью мы понимаем выработанную способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением [1].

Очевидно, что если конечной целью обучения орфографии является формирование орфографической грамотности, то на выпускном экзамене должна проверяться эта грамотность и определяться степень ее сформированности. В рамках данной статьи попытаемся понять, проверяет ли ЕГЭ по русскому языку орфографическую грамотность экзаменуемых?

Как известно, орфографический блок в КИМах ЕГЭ, представленный семью заданиями (№9 — №15), предполагает работу с отобранным языковым материалом в виде отдельных слов, словосочетаний или предложений. Задания №10, №11, №12, 13, №14, №15 проверяют знание орфографических правил (правил правописания морфем в слове — приставок, суффиксов, окончаний, слитных, раздельных, полуслитных

написаний, а также Н и НН в различных частях речи) и наличие навыка их применения. В указанных заданиях необходимо вставить пропущенную букву (буквы) или определиться с типом написания слов. Как видим, формат заданий в целом укладывается в общую логику процесса обучения орфографии в школе, целью которого является формирование относительной орфографической грамотности, включающей: 1) видение орфограмм (написаний, регулируемых орфографическими правилами или определяемых в словарном порядке [5]); 2) понимание, как избежать ошибки, обратившись к соответствующему правилу; 3) знание правила. Однако в КИМах исключена из процесса проверки главная составляющая грамотности — орфографическая зоркость — умение обнаруживать орфограмму. Ее место предусмотрительно обозначено многоточием или скобками. Например: *пр..имущество, и..подтишка; владел..и, потч..вать; Хочется, ЧТО(БЫ) счастье пришло как заслуга, (ПО)ЭТОМУ и стараешься быть честным и справедливым. Всех возмутил ничем (НЕ)ОПРАВДАННЫЙ поступок Кости. На краю деревни у овся(1)ого поля протекала речка, окруже(2)ая глиня(3)ыми берегами, поросшими зеле(4)ой осокой и прибрежным кустарником, усыпа(5)ым белыми цветами.* Подобное оформление орфографического задания, с нашей точки зрения, методически неверно, если не сказать вредно, поскольку таковое не концентрирует внимание ученика на поиск орфограммы, не приучает анализировать предложенные слова и формы, а наоборот, подталкивает к механической постановке пропущенной буквы в графически обозначенном месте.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что орфографический блок заданий ЕГЭ не нацелен на проверку орфографической грамотности выпускников, состоящей прежде всего в понимании, где может быть в слове допущена ошибка, и способности избежать ее путем применения одного из типов правил (правило-аксиома, правило-рекомендация, правило-условие).

Сопоставительный анализ первой, тестовой, части ЕГЭ и второй, творческой, предполагающей написание сочинения по прочитанному тексту, показывает, что даже при успешном решении тестовой орфографической части, где орфограмма обозначается многоточием или скобками, ученик не видит ту же орфограмму (даже в том же самом

слове) при написании сочинения, что является убедительным свидетельством низкой степени орфографической зоркости. Естественно, чтобы применить правило или проверку, человек должен понимать, что он должен проверять, а на уровне творческого задания быть способным избежать ошибки, применив правило или заменив «ошибкоопасное» слово другим.

Задание №9 в 2022 году выбивается из общей логики орфографических заданий, предлагаемых на ЕГЭ. Здесь даются слова без пропусков орфограмм: выпускникам необходимо самостоятельно найти корень слова и понять, какие гласные в нём — проверяемые, непроверяемые или чередующиеся. Напр., *изложить, несгораемый, понимание*. При таком оформлении способы получения необходимой информации более сложные, требующие активной работы мысли и оперирования грамматическими знаниями, поскольку проверяется не просто навык выбора соответствующего правила и его применения к конкретному слову, а способность выделения корня слова и различения типа гласной в нём. Правильное выполнение этих умственных операций предполагает достаточно высокий уровень логического мышления. На сложность такого задания указывал ещё Д.Н. Богоявленский. Он писал: «Проверка безударных в корне основывается очень часто на словообразовании, т. е. на выходе за пределы лексического значения данного слова и на подборе однокоренных слов, сходных с данным словом не их реальным смыслом, а абстрактным значением корня. А это предъявляет высокие требования к абстрагирующей деятельности ученика [2, с.102].

Таким образом, задание №9, представленное в указанном формате, проверяет уже не знание правил и навык их применения и даже не орфографическую грамотность, а поднимает планку до уровня проверки логического мышления выпускника, что само по себе неплохо, но в этом случае задание должно оцениваться иначе, чем просто задание на решение орфографической задачи.

По нашим наблюдениям, особую трудность в задании №9 представляют слова с безударной проверяемой гласной. Чтобы определить варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена безударная гласная, проверяемая ударением, ученику необходимо произвести ряд умственных операций, связанных с морфемным анализом

слова, вспоминанием соответствующего правила, которое не содержит указаний о правильном образце орфограммы, а лишь определяет, какой «языковой эксперимент», по выражению А.М. Пешковского, должен поставить ученик для того, чтобы самостоятельно найти этот образец (корень слова с ударным гласным) и, наконец, совершить определенное действие – подобрать однокоренное проверочное слово [5, с.101]. Современные учащиеся нередко испытывают затруднения в подборе проверочного слова в силу недостаточного, а порой скудного словарного запаса, незнания лексического значения многих предлагаемых в задании слов (напр., *холстина, щеголеватый, расфранченный, наважденин, озимь* и др.), активного использования в речевой практике носителей языка просторечных слов и разговорных вариантов – *телик, велик, комп, препод, экстрим* и т.п., которые используются ими в качестве проверочных. Анализируя ошибки современных школьников, допущенные ими в экзаменационных или тренировочных работах, мы приходим к заключению, что многие из них являются, как отмечал С.А. Золотарев, результатом распушенности, нежелания, неумения и неспособности сознательно отнестись к самому элементарному факту языка или правописания [3].

Таким образом, анализ орфографического блока (задания №9-№15) по русскому языку со всей очевидностью показывает, что ЕГЭ не проверяет орфографическую грамотность и степень ее сформированности у выпускников и не ставит перед собой такой цели. Решение преимущественно тестовых орфографических задач не формирует привычки анализировать слова и формы в условиях свободного писания. Именно поэтому общество пополняется безграмотными и полуграмотными людьми, не способными не только правильно писать, но и понимать, зачем и почему это нужно. Пора сделать выводы, пора «не учить язык, а заниматься языком», что постепенно приведет к сознательности при решении не только орфографических задач.

Литература

1. Богдавленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т психологии. – 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 1966. — 307 с.

Русский язык в поликультурном мире (8 – 12 июня 2022 г.)

2. Богоявленский Д.Н. Роль правил в усвоении орфографии. // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — С. 100-105.
3. Золотарев С. А. О преподавании родного языка и литературы. — М: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1909. — 82 с.
4. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах : пособие для учителей / М.Р. Львов. — изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Флинта, Наука, 1998. — 208 с.
5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. — М. : Яз. славян. культуры, А. Кошелев, 2001. — XXXIII, 510 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/russkij-yazyk/fgos/fgos-ooo.html>
7. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. — С. 56–62.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

МЕТАФОРЫ СВЕТА В ПОВЕСТИ И.С. ШМЕЛЁВА «КУЛИКОВО ПОЛЕ»: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.Н. Коннова

mkonnova@kantiana.ru

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
(Калининград)

К 600-летию прославления
преподобного Сергия Радонежского (1422-2022)

Произведения словесно-художественного творчества отличаются от текстов иных функциональных стилей полиинтерпретативностью и эстетической ценностью. Эксплицитно представленная информация сочетается в художественном тексте с имплицитными смыслами ценностного, эстетического и общекультурного характера.

Метафора относится к числу основных механизмов создания художественной картины мира. Б.В. Томашевский, обративший внимание на психологический аспект метафоры, отмечал, что метафорическое употребление слова пробуждает эмоциональные ассоциации. «Не переживая слова мыслью, мы зато переживаем его чувством» [9, с. 55].

В художественном тексте, где точность сочетается с иносказательностью, каждая языковая единица участвует в создании конкретно-чувственного образа, и ее значение не сводится к прямому семантическому [3]. Метафора имплицитно противопоставляет привычное видение мира необычной и новой точке зрения автора, который, отталкиваясь от обыденного взгляда на мир, проникает в глубинную сущность предмета [1, с. 17]. Приращения смысла, возникающие в контексте художественной речи, представляют собой сложный синтез национальной традиции и индивидуально-авторского способа воспринимать и изображать мир [2].

Сила воздействия метафоры в художественном тексте обусловлена совмещением основного и переносного значений, не вытесняющих, но дополняющих друг друга. Метафора, сопрягающая несопоставимое и выражающая невыразимое, относится к числу ведущих

средств передачи скрытых аксиологических значений, обеспечивая новизну семантического и остроту прагматического содержания художественного текста.

Рассмотрим особенности проявления образно-выразительного потенциала метафоры на примере метафор света в повести И.С. Шмелёва «Куликово Поле».

«Куликово Поле» было впервые напечатано как рассказ в газете «Возрождение» в январе-марте 1939 года. Произведение многократно перерабатывалось в 1942 и 1947 годах. И.С. Шмелев значительно расширил и углубил текст рассказа, который вырос до объема повести. Одна из центральных тем произведения – проблема времени. Работая над первой редакцией произведения, И.С. Шмелёв в письме И.А.Ильину от 22 января 1939 года отмечал, что хотел передать «как бы мгновенное ощущение, когда “времени не будет”». Создавая новый список в январе 1947 года, он делился с И.А.Ильиным своими размышлениями о «проблеме времени»: «Время там, где – материя. Для вне-материального нет и времени. А – всё – всегда. Непостигаемо. Но – чувствуется... – полная полнота всем – всеполнота, насыщенность всем, вседовольность... и “вечный покой”, по-земному» [6, с. 17].

Цель произведения, его «сверх-трудная» задача [6, с. 264] – «показать, что для духа нет ограничений во времени и пространстве: всё есть и всегда будет» [11, с. 440-441].

В основе сюжетной линии произведения лежит реальное событие, о котором писатель услышал 20 марта 1937 года от Павла Александровича Васильчикова: «В рассказе – Угодник (преп. Сергей), – ..., приносит найденный на Куликовом Поле объездчиком старинный Крест в Троицкий Посад» [5, с. 407]. Прототипами главных героев повести Георгия Андреевича Среднева и его дочери Ольги были искусствовед, автор фундаментального труда «Вопросы форм древнерусской живописи» граф Юрий Александрович Олсуфьев (1878-1938) и его племянница Екатерина Павловна Васильчикова (1906-1994). Рассказ П.А.Васильчикова, «очень сухой и схематичный» [5, с. 186], И.С. Шмелев наполнил художественным содержанием, и, внося «много из своего личного опыта» [11, с. 440], создал повествование «о русском чуде», «простота и убедительность» которого, по свидетельству И.А.Ильина, «первоклассны» [6, с. 48].

В повести мысль о проникновении вечного во временное эксплицируется в ходе постепенного развертывания «следствия о чуде» – явления Преподобного Сергия «в двух важнейших исторически местах» [5, с. 185], на Куликовом Поле и у стен Троице-Сергиевой Лавры, «лесному объездчику» Василию Сухову и «барину» Георгию Андреевичу Средневу и его дочери Ольге в один и тот же вечер – 25 октября / 7 ноября 1925 года.

Центральной для всего произведения является мысль о невидимом присутствии вечного во временном [подробнее об этом см.: 4]. Одним из художественных средств раскрытия идеи явления вечности во времени становится в повести «Куликово Поле» антитеза метафор «свет – тьма». Контраст образов света, символизирующего непреходящую реальность мира горнего, и тьмы, как проявления не-бытийного начала, намечается словами повествователя в начальной главке произведения: «Знамения там были, несомненно. Одно из них, изумительное по красоте духовной и историчности, произошло на моих глазах, и я сцеплением событий был вовлечен в него <...> Что особенно значительно в “явлении”... это – духовно-историческое звено из великой цепи родных событий, из далей – к ныне, *свет* из священных недр, коснувшийся нашей *тьмы*» [10, с. 67-69].

Слово *тьма* характеризует здесь событийное пространство истории, в котором разворачивается повествование – трагическую реальность послереволюционной России. Инклюзивное местоимение *наша*, актуализирующее категориальную семантику сопричастности, оттеняет глубину осознания личной ответственности за происходящее. Противоположное звено антитезы – метафора *свет из священных недр* – выступает иноказательным именем описываемого в повести чудесного события – явления преподобного Сергия Радонежского. Непостижимость этой тайны подчеркивается присущим слову *недра* значением сокровенной, недоступной видению глубины. Отсылающая к первой главе Евангелия от Иоанна – «И свет во тьме светит, и тьма не объяла его» (Ин. 1: 5), метафорическая антитеза «свет» – «тьма» становится своеобразным «тематическим ключом» к пониманию произведения.

Антитеза света и темноты лежит в основе краткого описания прецедентного для русской истории пространства – Куликова поля: «Куликово Поле... – кто же о нем не слышал! Великий Князь Московский Димитрий Иванович разбил Мамай, смертельно шатнул Орду, потряс давившее *иго тьмы*» [10, с. 69]. Повтор слова *тьма* в метафоре «потряс... *иго тьмы*» перекликается с окончанием предшествующей главки («свет..., коснувшийся *нашей тьмы*»), подчеркивая единство русской истории. «Параллелизм» настоящего и прошлого актуализирует мысль о будущем избавлении – надежду на возрождение России.

Семантика света максимально полно выражается, «аккумулируется», в развернутом описании Троице-Сергиевой Лавры, становящейся для повествователя символом вечности: «И тут увидел я *солнечно-розовую* Лавру. Она *светилась*, веяло от нее покоем. Остановился, присел на столбушке у дороги, смотрел и думал... Сколько пережила она за свои пять веков! Сколько *светила* русским людям!.. Она *светилась*... – и, знаете, что почувствовал я тогда, в тихом, что-то мне говорившем, ее *сиянии*?.. “Сколько еще увидит жизни!..” Поруганная, плененная, *светилась она* – нетленная. Было во мне такое... чувство ли, дума ли: “Все, что творится, – дурманный сон, призрак, ненастоящее... а вот это – живая сущность, творческая народная идея, завет веков... это – вне времени, нетленное... можно разрушить эти *сияющие* стены, испепелить, взорвать, и ее это не коснется...” Высокая *розовая* колокольная, “*свеча пасхальная*”, с *золотой* чашей, крестом увенчанной... *синие* и *золотые* купола... – не грустью отозвалось во мне, а *светило*» [10, с. 94].

Описание Лавры пронизывает семантика яркого и теплого света, различные грани которого передают глаголы *светиться* – *светить*, многократно повторяемые, однокоренные существительное и деепричастие *сияние* – *сияющие*, прилагательные свето-цветового спектра *золотой*, *розовый*, *солнечно-розовый*. Смысловым и структурным центром, вокруг которого строится описание Лавры, выступает синтагма *Она светилась* и перекликающиеся с ней в бесподлежащих предложениях предикаты *светила* – *светило*. Категориальная семантика темпоральной неограниченности, присущая чередующимся формам несовершенного вида *светилась* – *светила*, оттеняет сопричастность и со-

природность обители Преподобного Сергия пречечному Божественному свету, который не начинается и не заканчивается, оставаясь не включенным во время и пространство, ср. [7, с. 289]. Возвратная форма *светилась*, указывающая на изнутри исходящее сияние, оттеняет таинственно-чудесную природу этого света, рождающегося в непричастной волнениям внешнего мира глубине.

Троекратный повтор повествовательной синтагмы *Она светилась* образует восходящую градацию: «Она *светилась*, веяло от нее покоем. <...> Она *светилась*...<...> Поруганная, плененная, *светилась она* – нетленная». В первом звене градации семантика света (*светилась*) объединяется с идеей глубокого, ничем не нарушаемого мира, выражаемой синкретичным словом-символом *покой*, что сопрягает образ настоящего с мыслью о немятежной вечности небесного мира. Во втором звене план настоящего – *Она светилась* – помещается в единый контекст исторического прошлого (*Сколько пережила она за свои пять веков!*) и будущего (*Сколько еще увидит жизни*). Использование невозвратной формы *светила* (*Сколько светила русским людям!*), описывающей излучение света вовне, подчеркивает живую, деятельную природу святости, которая «есть не что-то samozамкнутое, но активная сила, имеющая глубокое преображающее воздействие на человека и мир в целом» [8, с. 18]. В третьем, кульминационном звене эпитеты *поруганная, плененная*, объединенные идеей унижения и несвободы, указывают на трагические события XX века – закрытие Лавры и использование её храмов как помещений музея в 1920-1946 годах. Эпитеты *поруганная, плененная*, привносящие ассоциации с нашествием орд Батыя, имплицитно отождествляют здесь два исторических периода – 20-е годы XX в. и современное Преподобному основателю Лавры время татаро-монгольского ига. Тем отчетливее звучит вынесенный в сильную позицию конца, интонационно оттененный обособлением и инверсией финальный эпитет *нетленная* («бессмертная, вечная, никогда не исчезающая»), утверждающий мысль о неуничтожимости того, что составляет «живую сущность» Лавры.

В открытом финале повести образ Лавры становится для повествователя символом надежды: «В *светлой грезе* я покидал Посад. *Лавра светила мне тихим светом*, звала вернуться. И я вернулся. И до зимы приезжал не раз. Приехал, как обещал, перед Рождеством. Все кругом

было чисто, бело – и *розовая над снегом Лавра*, “свеча пасхальная”. Шагая по сугробам, добрел я до глухой уздечки, постучался в занесенный снегом милый голубой домик... – никто не вышел. Соседи таинственно пошептали мне, что господа спешно уехали куда-то... Очевидно, так надо было» [10, с. 134].

Метафора *Лавра светила... тихим светом* актуализирует многомерные аллюзивные смыслы, восходящие к древнехристианскому гимну вечерни «*Свете Тихий* святых славы...», обращенного к Тому, Кто именуется в Евангелии от Иоанна «Светом истинным, Который просвещает всякого человека приходящего в мир» (Ин. 1: 9). Имена *Рождество* («Приехал, как обещал, *перед Рождеством*») и *пасхальный* («*Лавра*, “свеча пасхальная”») отсылают к прецедентным событиям мировой истории – Рождению Бога-Слова и Его Воскресению, имплицитно мысли о причастности настоящего и будущего героев повести вневременному контексту Священной истории.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что в повести И.С. Шмелева метафоры световой семантики передают многогранные аксиологические смыслы. Символически указывая на сопряжение нескольких хронотопических планов – прошлого, настоящего и будущего, мгновения «здесь и сейчас» и логически непостижимой вечности, метафоры света актуализируют центральную для всего произведения мысль о незримом присутствии вечного во временном, атемпоральном – в реальности исторического бытия.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Богданова Е.С. Метафора в художественном тексте: функции, восприятие, интерпретация // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2016. № 3 (52). – С. 134-145.
3. Вдовина И.С. Поль Рикёр: на «Елисейских полях» философии. Москва: Канон-плюс, 2019. – 288 с.
4. Заботкина В.И., Коннова М.Н. К вопросу об экспликации темпорального опыта в художественном тексте: аксиологический аспект // Новый филологический вестник, №3(58). 2021. – С. 18-32.
5. Ильин И.А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1935 – 1946). М.: Русская книга, 2000а. – 576 с.
6. Ильин И.А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1947 – 1950). М.: Русская книга, 2000б. – 528 с.
7. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. Киев: Изд-во им. свт. Льва, папы Римского, 2004. – 504с.

8. Осипов А.И. Святые как знак исполнения Божия обетования человеку // Русское возрождение. 1995, № 62. – С. 9-32.
9. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1999. – 336 с.
10. Шмелев И.С. Куликово Поле // Шмелев И.С. Душа Родины: Избранная проза. М., 2001. – С. 66-134.
11. Шмелев И.С. Роман в письмах: в 2-х т. М.: РОССПЭН, 2003. Т. 1 (1939-1942). –752 с.

**АВТОРСКИЕ ЭКСПОЗИЦИИ
В АСПЕКТЕ ПАРАЛИНГВИСТИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ПИСАТЕЛЕЙ-ВРАЧЕЙ)**

*Е. А. Пономаренко, Ю. А. Герасименко
altai2005@yandex.ru, yuange@yandex.ru*

Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»
(г. Симферополь)

Для современных наук, исследующих знаковое поведение людей, – и для лингвистики в том числе – характерен значительный интерес к невербальным языкам.

Цель статьи – проанализировать авторские экспозиции – паралингвистические средства, служащие для выражения эмоционально-психического состояния.

Авторскими экспозициями (от лат. *expositum* в значении устного или письменного изложения, описания, публичного выражения) мы условимся называть субъективные маркеры в художественном тексте, языковые средства, содержащие элемент авторской оценки и определяющие степень авторского присутствия в повествовании.

Авторские экспозиции отнюдь не всегда можно считать коннотациями или лирическими отступлениями. Они являются частным случаем экспозиции как таковой. Особой формой авторских экспозиций представляется экспрессия. Экспрессия, воздействующая на эмоциональную сферу читателя, рассчитана на эстетический эффект, при котором художественный образ максимален, афористичен, авторские чувства, мысли, настроения передаются ярко и эксплицитно. Такое понимание даёт возможность полагать, что автор может быть выражен в тексте *имплицитно*, что не является верным. Не автор имплицитен в данном случае, а дремлющий читатель, в котором авторская экспрессия парализует интерпретационную рефлексия. Автор же проявляет себя, свою позицию на всех уровнях языка произведения, от авторской пунктуации до синтаксического периода. Эти проявления, обусловленные семиотически, и составляют суть авторских экспозиций.

Сама категория авторства, и в своём онтологическом статусе, и ввиду сложного расслоения образа Автора внутри произведения всё ещё достаточно не ясна. Когда субъект, репродуцирующий то или иное

явление, начинает быть Автором, и что вообще называется – быть Автором? Во-первых, условием авторства является наличие произведения (текста). В традиционной схеме АВТОР – ТЕКСТ – ЧИТАТЕЛЬ именно вследствие интерпозиции текста мы принимаем некую предельность субъектов: читателя – как конечного, автора – как изначального. Автор же сам находится в интерпозиции по отношению к своему произведению и объективной действительности, которой обусловлен конечный спекулятивный текст. Спекулятивный потому, что этот термин наиболее полно выражает цепочку отношений, этимологически сводимых к латинскому корню *-spec-* (*species*, взгляд, красивый вид, умозрительный образ, идеал, представление, понятие, идея – *spectatio*, созерцание, наблюдение, оценка – *speculum*, зеркало, образ, подобие, копия) и вообще описывающих процесс художественного творчества. В связи с этим в интерпозиции автора ключевым понятием является именно оценка наблюдаемой и отражаемой действительности в соответствии с его, автора, личными представлениями. По сути, автор через своё произведение утверждает аксиологию собственного мира, приоритет своего субъективного. Категория авторства предстаёт таким образом как категория уникального, существующего в некоем новом качестве. При этом в тексте это проявляется как стереоскопичность, а в художественном тексте – ещё как метафоричность, образность, то есть – неоднозначность, поликодовость. Текст – это фиксация картины мира, интерпретированной автором. Автор выступает в той же роли интерпретатора, что и его читатель. Разница в том, что читатель вторичен и имеет дело с произведением с довлеющей над ним категорией авторства, и в произведении (тексте) пересекаются сферы интересов – авторского и читательского. Объективно произведение ничего не значит. Оценить либо обесценить – это «ситуация интерпретационного выбора» [2, с.13–14].

Примерами авторских экспозиций могут служить контексты произведений русских писателей-врачей периода конца XIX – первой четверти XX вв. А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова, написанные на темы их врачебной деятельности. Являясь профессиональными медиками и наблюдая за поведением человека в условиях развития патологического процесса, писатели-врачи регистрировали всевозмож-

ные девиантные проявления эмоций, выделяли симптомы, выраженные посредством жестов, движений, поз. Для описания патологического состояния они использовали закреплённую в системе языка национально-специфическую эмотивную лексику с отрицательной семантикой.

В художественном тексте эмоции наблюдаются не прямо, а через специфические языковые знаки, которые материальны, наблюдаемы и служат для манифестации эмоций» [1, с. 4]. Так, для описания состояния крайнего волнения в первую очередь были использованы лексические единицы, в значении которых содержится указание на денотативную соотнесенность с тем или иным эмоциональным состоянием. К таким лексемам принадлежат качественные прилагательные: *И бледная, измученная Нелли, глотая слезы и задыхаясь, начинает описывать доктору внезапную болезнь мужа и свой невыразимый страх* (Чехов, Зеркало); *Мне отворила мать, – заплаканная, бледная, она злыми глазами оглядела меня и молча отошла к плите. – Ну, что ваш сынок? – спросил я. Она не ответила, даже не обернулась* (Вересаев, Записки врача).

Авторское отношение к патологическому состоянию, сопровождающемуся эмоциями страха, тревоги, беспокойства, чаще всего передаётся описанием невербальных средств общения. Формированию эмотивного фона способствуют лексемы, маркирующие фонационные средства (голос персонажа). Так, голосовые особенности персонажа в период аффективного состояния представлены с помощью: 1) глаголов, передающих физические характеристики (голосовые вибрации или модуляции): *По голосу и движениям вошедшего заметно было, что он находился в сильно возбуждённом состоянии. Точно испуганный пожаром или бешеной собакой, он едва сдерживал своё частое дыхание и говорил быстро, дрожащим голосом...* (Чехов, Враги); 2) словосочетаний, сконструированных на основе синтаксических связей согласования или примыкания: *существительное + прилагательное* со значением оценки; *глагол + наречие*, фиксирующих физические свойства: громкость, силу, тембр и четкость звучания: *Мать же крикнула мне нехорошим голосом: – Дай ей, помоги! Капель дай!* (Булга-

ков, Стальное горло); – *Пожалуйста, доктор, нельзя ли поскорее посетить больную!* – **взволнованно заговорил он.** – *Дама одна умирает... Тут недалеко, сейчас за углом...* (Вересаев, Записки врача).

Среди важнейших средств реализации характера (поведения) персонажа художественного текста отмечают не только его речевую деятельность, но и жестовый рисунок. Яркими свидетельствами повышенной эмоциональной напряжённости являются мануальные жестовые наименования, служащие для выражения конвенционального смысла. Подобные значимые элементы повествования особенно свойственны манере А. П. Чехова. В выбранных контекстах многократно повторяется жест, переданный сочетанием *дать/подать руку; стиснуть руку*, обозначающий приветствие: – *А, это вы? Очень рад!* – *обрадовался вошедший и стал **искать** в потемках руку доктора, нашел ее и **крепко стиснул в своих руках.*** – *Очень... очень рад!* (Чехов, Враги). Глагол *стиснуть* – «крепко сжать», выражает интенсивность действия и употребляется художником для демонстрации сильного эмоционального переживания. Интенсивность действия в данном случае подчеркивается авторской пунктуацией.

Наравне с названным жестовым наименованием встречается сочетание *целовать/поцеловать руку*, несущее сакральный смысл: *И она, плача, упала передо мною на колени и старалась **поцеловать мне руку**, благодаря меня за мою ласковость и доброту...* (Вересаев, Записки врача); *Доктор!.. Простите... И она хватала **мои руки, чтобы целовать их**...* (Вересаев, Записки врача). Обычай целования рук распространён в христианской традиции. После исповеди или божественной литургии, а также при желании получить благословение верующий в знак благодарности целует руку священника, таким образом выражая свою духовную причастность к божественному миру. Поскольку образ доктора в произведениях вышеуказанных авторов ассоциируется с образом Спасителя, использование подобного жеста-касания позволяет говорить о демонстрации признания у рассказчика (молодого врача) статуса «высокого лица» и единении с ним в период коммуникативного взаимодействия.

При обозначении некоторых жестов наблюдаются смысловые и эмоциональные модификации, создающие семантическую многоплановость этих наименований. Так, сочетание *прикладывать руку к*

грудь, к шее представляет собой преобразованный фразеологический оборот *положа руку на сердце*, который имеет значение «совершенно чистосердечно, откровенно, искренне». В поведенческой характеристике героя (пациента) А. П. Чехов использует его как знак отношения к собеседнику и как обозначение его собственного эмоционального состояния. Отметим, что характер персонажа здесь раскрывается с помощью детали его костюма (кашне). В конце XIX века у представителей богатого сословия деталью дресс-кода являлось кашне – узкий шарф, завязываемый на шее и надеваемый под воротник пальто. В этом контексте автор намеренно заменяет слово *сердце* словом *кашне*, стремясь продемонстрировать мнимость и неискренность чувств персонажа: – *Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение...сочувствую вам!* – *сказал умоляющим голосом Абогин, прикладывая к своему кашне руку* (Чехов, Враги).

Жестовый портрет рассказчика – молодого врача определяется, прежде всего, сочувственным отношением к больному. Момент сопереживания передаётся с помощью лексических единиц, в семантику которых входит указание на невербальный акт касания. К таким лексемам, в первую очередь, относятся глаголы и деепричастия: – *Успокойтесь... ну, что же делать!* – *сказал я, кладя ему руку на рукав. Он тяжело опустился на стул и, раскачиваясь всем телом, схватился за голову* (Вересаев, Записки врача); – *Тихонько, тихонько... потерпи,* – *говорил я, осторожно прикладывая руки к растянутой жаркой и сухой коже* (Булгаков, Крещение поворотом). Подобные жестовые наименования участвуют в эмотивной характеристике молодого врача.

Значимым элементом характеристики негативного эмоционального состояния оказываются языковые средства, описывающие взгляд и состояние глаз. Описание глаз высокочастотно и несёт большую смысловую нагрузку, ибо лицо, как основной «посредник» коммуникации, является средоточием человеческой личности. Оценочная характеристика глазного поведения чаще всего осуществляется с помощью лексем, в роли которых используются прилагательные, обозначающие физиологические признаки персонажа, а также его чувства: – *Мать, сухая и нервная, с бегающими, психопатическими глазами, так и замерла.* – *Доктор, скажите, это очень опасно? Он умрет?* (Вересаев, Записки врача); *И тут выбежал светловолосый юный человек*

с затравленными глазами и в брюках со свежезаутюженной складкой (Булгаков, Стальное горло).

Авторское отношение к патологическому процессу часто передаётся с помощью лексических структур, описывающих мимику персонажа. Существующая тесная взаимосвязь между эмоциями и их телесными манифестациями, в частности выражением лица, осуществляется посредством употребления: 1) безличных конструкций, указывающих на дезагентивность действия: *Лицо его перекосило, и он, захлёбываясь, стал бормотать в ответ прыгающие слова: – Господин доктор...господин... единственная, единственная... Единственная! – выкрикнул он вдруг по-юношески звонко, так, что дрогнул ламповый абажур* (Булгаков, Полотенце с петухом); 2) конструкций, включающих в свой состав просторечную лексику: *Приезжаю на следующий день, вхожу к больной. Она даже не пошевелинулась при моем приходе; наконец неохотно повернула ко мне голову; лицо ее спалось, под глазами были синие круги* (Вересаев, Записки врача). *Спасать с лица* – то же, что похудеть; 3) конструкций, в которых в качестве предикативного центра выступает связочный глагол в сочетании с категорией состояния: *...Лицо у матери было искажено, она беззвучно плакала. Когда она сбросила свой тулуп и платок и распутала сверток, я увидел девочку лет трёх* (Булгаков, Стальное горло).

Общеизвестно, что в каждой культуре существуют стереотипные жесты и позы, отображающие как эмоциональное, так и физическое состояние субъекта, например, болезнь. В нашем материале симптомы заболеваний передаются с помощью офтальмом и лексических единиц, описывающих, преимущественно, мимические жесты. Так, при описании симптомов инфекционных заболеваний В. В. Вересаев и М. А. Булгаков используют различные выразительные средства, среди которых наиболее частотными являются сравнительные обороты. Для характеристики глаз персонажа писатели употребляют цветочные прилагательные. Например: *За эти несколько часов Рыков изменился неузнаваемо: лицо осунулось и стало синеватым, глаза глубоко ввалились; орбиты зияли в полумраке большими, черными ямами, как в пустом черепе* (Вересаев, Без дороги); Используемые словесные средства не только прямо и непосредственно выражают авторскую пози-

Русский язык в поликультурном мире (8 – 12 июня 2022 г.)

цию, но передают её через сложно организованный контекст, в котором активизируются внесловные (ироническая, сатирическая) формы авторской позиции.

Литература

1. Шаховский В. И. Что такое лингвистика эмоций // Русистика. 2008. № 8. – С. 4–7.
2. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста: [пер. с англ. С.Д. Серебряного]. СПб.: «Симпозиум», 2005. – 502 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭВРИСТИЧЕСКОМ РАКУРСЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА Б.Л. ПАСТЕРНАКА

И.И. Чумак-Жунь

chumak@bsu.edu.ru

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»
(Белгород)

Вряд ли можно согласиться с утверждением, согласно которому одним из достижений современной филологической науки является выход исследований за рамки отдельных «мыслящих миров» [8], и прежде всего за пределы «вероятностного мира языковой личности» [7, с. 7], в «некое новое единое коммуникативное пространство» [13]. Даже если и допустить возможность подобного «сюжетного хода» в развитии науки о словесном искусстве, это ни в коем случае не связано с художественно-литературным творчеством и уникальной спецификой проявления авторской индивидуальности. Данные изучения, в частности, поэтического дискурса свидетельствуют как раз об ином: именно проникновение вглубь «мыслящего мира» отдельно взятой выдающейся поэтической личности позволяет постигнуть специфику ее субъективного, индивидуально ощущаемого и имманентного миропознания и авторского выбора идиостилистически маркированных методов и средств выражения языковой образности.

Поэтический дискурс, как показывают исследования последнего времени, представляет собой ментальное «смыслогенерирующее и миропорождающее устройство», в котором диалектически взаимодействуют языковая личность автора, поэтический текст и дискурсивная среда как особое пространство, способствующее проявлению эстетически значимого творчества [14, с. 21 и след.; см.: 1 и др.]. Главную роль здесь, конечно же, играет поэтическая языковая личность, руководствующаяся принципом абсолютной свободы мировосприятия и авторским правом на выбор художественно-изобразительных средств субъективной оценки изображаемого.

Поэтический текст Б.Л. Пастернака как художественная правда в ее естественной данности, как стремление поэта следовать в своем языке речевой стратегии «единства и великолепия» лирического восприятия «неслыханной простоты» мироздания требует творческого,

креативного подхода к художественному миру как к динамической образно-мотивационной системе формирования и функционирования языковых средств в тексте [5, с. 125]. Мы полагаем, что решение сложных конструктивно-эстетических задач в пастернаковском тексте связано с особым, *эвристическим*, характером поэтического мышления автора.

Выделяя в поэзии «сильные контексты», обладающие высоким уровнем художественной креативности и нуждающиеся в интерпретации, которая выходит за пределы трехмерности текста как эстетического знака [12], В.П. Григорьев говорит о назревшей необходимости признания всеми областями гуманитарного знания, и прежде всего словесным искусством, лингвистикой и филологией, «необходимого всей культуре (ее практикам и теориям) четвертого, так сказать, всеохватывающего и всепроникающего, эстетико-эвристического измерения языка» [6, с. 676]. Поэтические единицы, функционирующие в данном измерении, носят характер *эвристем*.

Мы рассматриваем эвристику как одно из важнейших качеств категории *поэтическое* и считаем, что она во многом определяет характер *поэтического сознания* Б.Л. Пастернака, его свободу субъективного, индивидуально ощущаемого и имманентного самовыражения при создании лирического образа. В таком случае отходят на второй план такие считающиеся существенными моменты характеристики поэтического, как «норма языка, функционально-стилевая и жанровая характеристики создаваемого текста, ситуативность как критерий текстопорождения, идейно-эстетическая направленность, индивидуально авторская когнитивно-валерная система» [2, с. 214]. На первом же плане пастернаковского дискурса оказывается характерное именно для данного автора естественное стремление выразить и обосновать *модус обретения глобального, масштабного языкового поэтического образа в «неслыханной простоте»*.

Став уже зрелым Мастером, Б.Л. Пастернак достиг высочайшего уровня лингвокреативности, он постиг эвристику, ощутив, открыв в себе самом эту необыкновенную гармонию и красоту единения всего сущего в мире и его истории, когда вечное постигается в сиюминутных мгновениях бытия, и прежде всего природы, — но не в остановленных

(«*Остановись, мгновенье, ты прекрасно!*»), а находящихся в постоянном движении, ср. начало стихотворения «Снег идет...» [10]:

*Снег идет, снег идет.
К белым звездочкам в буране
Тянутся цветы герани
За оконный переплет.
Снег идет, и всё в смятеньи,
Всё пускается в полет, –
Черной лестницы ступени,
Перекрестка поворот.
Снег идет, снег идет,
Словно падают не хлопья,
А в заплатанном салопе
Сходит наземь небосвод.*

Думается, именно эвристика как открытие нового в процессе творческого познания мира и себя в этом мире, утверждения собственного мировидения характерна для идиостиля Б.Л. Пастернака, и ярким ее проявлением на уровне речевого воплощения поэтической образности выступает номинационно-синтаксический семиозис – формирование на базе синтаксических отрезков текста сложных именованных фрагментов картины мира [3].

Одной из ярких разновидностей синтаксического наименования выступает фразовая номинация — включение в процесс называния придаточных местоименно-соотносительного типа нерасчлененного сложного подчинения, которые вместе с коррелятом главной части образуют особые формы поэтических перифраз. На это явление одним из первых обратил внимание В.Н. Мигирин [9], об этом много писали, в частности, Е.Н. Сидоренко [11] и другие представители Крымской лингвистической школы.

Рассмотрим контекст из стихотворения «Никого не будет в доме...»:

*Ты появишься у двери
В чем-то белом, без причуд,
В чем-то, впрямь из тех материй,
Из которых хлопья шьют.*

Автор, употребляя фразовую номинацию, трансформирует ее в соответствии с внутренним представлением – языковым образом загадочного одеяния героини (*/В/ чем-то белом, без причуд*). Поэт опирается на свое индивидуальное ощущение глубинных ресурсов грамматики текста – это глубинный потенциал местоименных «исходов» (Н.Ю. Шведова), местоименная сочетаемость, аппроксимационная синтагма (*что-то белое*) и ее синтаксическое развертывание, уточнение за счет фразовой номинации (*/из/ тех материй, из которых хлопья шьют*). Очевидно авторское стремление остановить ускользающие мгновения прекрасного бытия, запечатлеть динамику любовного восторга в синтезе с динамикой снежной стихии. Фразовое наименование как антропогенное речевое средство авторской номинации самим своим употреблением подчеркивает виталистический характер идиостиля поэта.

На наш взгляд, эвристическое измерение не имеет векторного показателя, так как оно скорее глубинное, «точечное», оно индивидуально ощущается благодаря внутренней форме поэтического знака – номинационно-синтаксической единицы. Автор одновременно выражает в поэтическом тексте свое видение мира и его фрагментов, деталей, а в метатексте – свое субъективное отношение к содержанию текста.

Думается, эвристический ракурс номинационно-синтаксического подхода к именованию в поэтическом тексте Б.Л. Пастернака позволяет нам поставить вопрос уже «об осмыслении особой «внутренней формы» внутреннего мира творческой личности, которая имманентна, индивидуальна и духовна. Именно эта форма воплощена в тексте, который и есть сам автор, там его суть» [4, с. 12].

В самом деле, рассмотрим начало текста стихотворения Б.Л. Пастернака «Золотая осень»:

*Осень. Сказочный чертог,
Всем открытый для обзора.
Просеки лесных дорог,
Заглядевшихся в озера. (1)
Как на выставке картин:
Залы, залы, залы, залы*

*Вязов, ясеней, осин
В позолоте небывалой.*

*Липы обруч золотой –
Как венец на новобрачной. (2)*

*Лик березы – под фатой
Подвенечной и прозрачной. (3)*

*Погребенная земля
Под листвой в канавах, ямах. (4)*

*В желтых кленах флигеля,
Словно в золоченых рамах. (5)*

Выделенные нами синтаксические отрезки в структурно-семантическом отношении являются номинативными предложениями. Функционируя в качестве синтаксических наименований пропозитивного плана, эти конструкции, рассматриваемые на эстетико-эвристическом уровне, выражают тот или иной языковой образ – художественную деталь пейзажа золотой осени в авторском представлении. Поэт включает в синтаксическую номинацию весь комплекс атрибутики, представляющей ему важной, причем подает ее не в предсказуемой форме, а сохраняя за каждым признаком модус его естественного состояния – в той данности, которая лишь фиксируется и не включается в утверждение или отрицания бытия, то есть имманентна. Эвристичен сам авторский модус утверждения реального сосуществования, содружества топосов, вербализуемых атрибутивными распространителями различного типа, в их совместном поэтическом *открытии торжества природного «импульса» как мощного посылы эмоций*, эмотивной энергетики.

Мы видим, что синтаксический подход к поэтической номинации является речевой формой выражения авторского представления языкового образа, соответствующего более высокому уровню отражения мира в сравнении с экспрессией и может быть рассмотрен как знаковое проявление эвристического плана. Можно предположить, что именно эвристика является особым лингвокреативным, творческим основанием *специфической авторской модальности*

Таким образом, эвристика поэтического сознания, заключенная в авторском экспрессивном «импульсе» поэтического текста Б.Л. Па-

стернака, дает все основания для постановки вопроса о непосредственном выходе поэтического дискурса в особое эстетико-эстетическое измерение языка.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография. М.: Флинта; Наука, 2009. – 344 с.
2. Бредихин С.Н., Давыдова Л.П. Поэтический текст как коммуникативно-эстетическая категория // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. № 2. – С. 210–216.
3. Буров А.А. Субстантивная синтаксическая номинация в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ставрополь, 2000. – 43 с.
4. Буров А.А. Булат Окуджава: штрихи к лингвистическому портрету. Пятигорск: ПГУ, 2018. – 159 с.
5. Гаспаров М.Л. Избранные труды в 3 т. Т. II. О стихах. М.: Языки русской культуры, 1997. – 504 с.
6. Григорьев В.П. Велимир Хлебников в четырехмерном пространстве языка. Избр. работы 1958–2000-е годы. М.: Языки славянской культуры, 2006. – 813 с.
7. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Ин-т. рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 1999. – 180 с.
8. Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. СПб: Искусство, 2000. – 704 с.
9. Мигирин В.Н. Эволюция придаточного и разные виды трансформации главного и придаточного предложений в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Симферополь, 1954. – 48 с.
10. Пастернак Б.Л. Избранное. В 2-х т. Т. 1. Стихотворения и поэмы / Вступ. статья Д.С. Лихачева. М.: Художественная литература, 1985. – 623 с.
11. Сидоренко Е.Н. Введение в теорию языковых смыслов. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2014. – 162 с.
12. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. М.: Ленанд, 2021. – 334 с.
13. Тюкова И.Н. Коммуникативные универсалии и их лексическое воплощение в лирике Б.Л. Пастернака: На материале книги «Сестра моя – жизнь»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. – 30 с.
14. Чумак-Жунь И.И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начала XXI веков. М.: Директ-Медиа, 2014. – 302 с.

«АЭЛИТА» А. Н. ТОЛСТОГО: У ИСТОКОВ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ

Е. М. Баранская

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
(Симферополь)

В 1922 г. в журнале «Красная Новь» начал выходить частями роман «Аэлита». В 1923 г. он был выпущен отдельной книгой. Критиков и читателей не без основания удивляла столь радикальная смена жанровых предпочтений А. Н. Толстого: от привычного усадебного творчества – к только зарождавшейся научной фантастике. Между тем, если смотреть на творческую эволюцию автора в контексте биографических фактов, исторических и литературных тенденций, то жанровый эксперимент А. Н. Толстого приобретает вид вполне закономерного шага.

Начнем с того, что над романом Толстой работал в период эмиграции. За границей он оказался в 1919 г. Жил во Франции, но в 1921 г. переехал в Берлин, где «сменил вехи» [14, с. 82]: начал сотрудничать в газете «Накануне», которая была настроена на сотрудничество с советской властью. Для значительной части русской эмиграции Толстой стал «чужим среди своих», что просматривается, скажем, по переписке Б. К. Зайцева с И. А. Буниным [5, с. 170–174]. Его художественные интенции не «вписывались» в рамки эмигрантской литературы, но, одновременно, мало соответствовали запросам литературы советской. В последнем случае речь шла даже не об идеологической составляющей. Писатель делился позднее, что значительный период жизни «не видел жизни, не мог отобразить современности», и только Первая Мировая война вывела его «из заколдованного круга», и он «увидел все исторические процессы» [13]. Чтобы осмыслить эти процессы, Толстому было необходимо «вжиться в современность», однако пребывание за границей лишало его такой возможности. И в этой ситуации, по верному замечанию В. А. Ревича, «многоликая фантастика пришла на помощь художнику» [12, с. 210].

Но почему именно фантастика? Это была эпоха бурной смены художественных парадигм [9, с. 32–34], однако жанр научной фантастики не выглядел наиболее перспективным. По словам А. Р. Беляева, работа в этом направлении была трудоемкой и не обеспечивалась

«рынком сбыта» [3, с. 396–397]. С другой стороны, научные идеи оказывались на острие общественного внимания, например, специальная (1905) и общая (1916) теории относительности; работы астрономов, особенно Дж. В. Скиапарелли и П. Лоуэлла, повлекшие за собой мысль об обитаемости Марса. Причем, мысль эта, как помним, проникла в массовое сознание во многом благодаря литературе: Барсумской серии научно-фантастических романов Э. Р. Берроуза и «Войне миров» Г. Уэллса [6, с. 178–180]. Не забудем и о произведениях писателя-фантаста, идеолога Пролеткульта и ученого, предвосхитившего некоторые положения кибернетики, А. А. Богданова (Малиновского), которому принадлежат романы «Красная Звезда» (1908) и «Инженер Мэнни» (1912) [2]. То есть читательский запрос на научную фантастику все же был.

Еще более важно, что научная фантастика соответствовала творческой натуре Толстого. Прежде фантастическое начало уже проявлялось в его творчестве, но связано было преимущественно с освоением фольклора и славянской мифологии, то есть более соотносилось с современным жанром фэнтези. Толстой признавался жене Н. Крандиевской: «Кончится дело тем, что напишу когда-нибудь роман с привидениями, с подземельем, с зарытыми кладами, со всякой чертовщиной. С детских лет не утолена эта мечта <...> знаешь, без фантастики скучно все же художнику, благоразумно как-то... Художник по природе – враль, вот в чем дело» [цит. по: 1]! В то же время, Толстой имел инженерно-техническое образование, что позволяло ему профессионально вникать в суть актуальных научных разработок. Он был знаком с научными взглядами К. Э. Циолковского («Исследование мирового пространства реактивными приборами»), наверняка знал фантастические повести ученого «На Луне» (1893) и «Вне Земли» (1918). Думается, имело значение и то, что юный жанр научной фантастики открывал широкое пространство для художественного эксперимента. В литературе той поры «процесс жанровых взаимопроникновений принял широкие формы» [10, с. 10], и мы отчетливо ощущаем в толстовском произведении «отголоски» разных жанров. Скажем об этом подробнее.

В своей основе роман «Аэлита», безусловно, принадлежит к жанру научной фантастики. Это вполне соответствует позиции писателя в отношении той роли, какую призваны играть наука и техника в жизни

общества. В публицистике 1930-е гг. он будет утверждать, что философия, наука и искусство подчинены идее строительства социализма как «единственного и неизбежного пути в будущее», в котором «машина заменит человека, и человек, освобожденный от физического труда <...> сможет наконец наверстать все счастье жизни» [16]. По мысли Толстого, искусство не может игнорировать техническое развитие: «Машина, техника, наука неизбежно врываются чувственными образами сегодняшнего дня в искусство» [16].

Техническая составляющая играет в романе Толстого заметную роль. Развернутые научные разъяснения и «технические решения» представляют собой результат переосмысления специальной литературы. Так, конструкция космического корабля, изображенного Толстым, базируется на идее Циолковского о реактивной тяге как о единственно возможном источнике движения в безвоздушном пространстве. Толстой продумывает характеристики ракеты с учетом перегрузок и невесомости, детально описывает движущий механизм: «В толще горла высверлены вертикальные каналы. Каждый из них расширяться наверху. <...> Взрывные камеры питались ультралиддитом <...>. Конус взрыва чрезвычайно узок. Чтобы ось конуса взрыва совпадала с осями вертикальных каналов горла, поступающий во взрывные камеры ультралиддит пропускаться сквозь магнитное поле» [15, с. 11–12]. Ясно, что сегодня некоторые идеи, высказанные Толстым, наукой уже отвергнуты [11, с. 26], но в то время они вполне соответствовали актуальному кругу научных представлений.

Впрочем, Толстой не позволяет технической составляющей «перевесить» литературную часть. М. Горький отмечал: «Хотя гр. А. Н. Толстой инженер по образованию, но он свел в романе технику к необходимому минимуму, и вся книга написана под влиянием увлечения догадками об Атлантиде... и вполне отвечает жажде читателя к темам не бытовым, к роману сенсационному, авантюрному» [цит. по: 4, с. 53]. Приключенческое начало в романе действительно хорошо ощущается, и это дает все основания говорить об «Аэлите» как об авантюрно-фантастическом романе. Авантюрный сюжет зачастую программирует упрощение художественной картины мира, но верно и то, что «в произведениях первоклассных авторов авантюрный сюжет, напротив, позволяет автору решить целый ряд задач помимо развлекательной» [8,

с. 72]. Это в полной мере относится к роману Толстого, где критики сразу разглядели социальную проблематику.

П. Н. Медведев даже определял жанр «Аэлиты» как социально-фантастический роман, полагая, что «революция на Марсе – одна из центральных тем» этого произведения [7, с. XXXIX]. По характеристике Г. П. Струве, «“Аэлита” – фантастический роман о полете на Марс с прибавлением злободневно-политического элемента» [14, с. 84]. Видимо, под «злободневным элементом» Струве подразумевал «экспорт революций», предпринятый красноармейцем Гусевым в межпланетном масштабе. Так или иначе, но целый ряд критиков и исследователей сходится во мнении, что «Аэлита» принадлежит к жанру социальной фантастики.

Кроме того, в романе Толстого можно обнаружить и «мистико-философский пласт» [4, с. 54], и черты «интеллектуального романа» [17, с. 365]. И все это свидетельствует о том, что Толстой не стремился сужать жанровые рамки научной фантастики. Напротив, сближая различные сферы проблематики и тематические пласты, он обеспечивал значительный потенциал вариативности жанру, который в наши дни стал одним из наиболее востребованных и в мировой, и в отечественной литературе.

Литература

1. А. Н. Толстой [Электронный ресурс] // Лаборатория Фантастики. Режим доступа: <https://fantlab.ru/autor532>
2. Баранская Е. М., Билял С. А. Фантастическое в русской прозе 20–30-х годов XX века // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Филология. История. 2020. № 1. – С. 27–32.
3. Беляев А. Р. Полное собр. соч.: в 7-и т. Том VII. М.: Эксмо, 2010. – 576 с.
4. Горохов П. А. Социально-философская проблематика фантастической прозы А. Н. Толстого // Вестник ОГУ. 2005. № 7. – С. 49–56.
5. Зайцев Б. К. Собр. соч.: в 5-ти т. Т. 10 (доп.). М.: Русская книга, 2001. – 384 с.
6. Иванов К. Воображаемые космические путешествия в ранней советской научной фантастике // Логос. 2018. Т. 28. № 2. – С. 159–224.
7. Медведев П. Н. Алексей Н. Толстой. Критический очерк // Толстой А. Н. Собр. соч.: в 15 т. Т. 1. М.-Л.: Государственное издательство, 1929. – С. V–LVIII.
8. Орехов В. В., Чжан М. «Вокруг света на “Коршуне”»: «взрослая» повесть для детей // Ученые записки Крымского федерального университета. Филологические науки. 2019. Т. 5 (71). № 2. – С. 67–93.
9. Орехова Л. А. Образ автора и поэтика жанра: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01; 10.01.08. Симферополь, 1992. – 328 с.

-
10. Орехова Л. А. Образ автора и поэтика жанра: Русская лирическая проза XX века. Киев: УМК ВО, 1992. – 96 с.
 11. Путило О. О. Пространство космического корабля в фантастической литературе // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 8: Литературоведение. 2015. № 1 (14). – С. 23–30.
 12. Ревич В. «Мы вброшены в невероятность» (К 60-летию первого издания «Аэлиты») // Сборник научной фантастики. М.: Знание, 1983. Вып. 28. – С. 209–222.
 13. Рест Б. «Октябрьская революция дала мне все». 25-летие литературной деятельности А. Н. Толстого // Литературная газета. 1933. № 2. – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_n/text_1933_25_letie.shtml
 14. Струве Г. П. Русская литература в изгнании: Опыт исторического обзора зарубежной литературы: Краткий биографический словарь русского Зарубежья. Париж: YMCA-Press; М.: Русский путь, 1996. – 448 с.
 15. Толстой А. Н. Аэлита. Гиперболоид инженера Гарина. М.: АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2011. – 448 с.
 16. Толстой А. Н. Луна, которую подменили трактором // Рабочий и театр. 1931. 20 сентября. – Режим доступа: <http://tolstoy-a-n.lit-info.ru/tolstoy-a-n/articles/tolstoy-a-n/luna-kotoruyu-podmenili-traktorom.htm/>
 17. Халил И. Х. О жанровых особенностях романа А. Н. Толстого «Аэлита» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. Т. 82. № 1. – С. 363–367.

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОННОТАЦИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА П.САНАЕВА
«ХРОНИКИ РАЗДОЛБАЯ»)**

Н.В. Бельчикова

n_belchikova@list.ru

ОП Политехнический колледж

Луганского государственного аграрного университета
(Луганск)

Филологический анализ текста предполагает восприятие художественного текста как эстетического феномена, обладающего целостностью, образностью и функциональностью. При таком подходе текст является коммуникативной единицей, в которой моделируется некая коммуникативная ситуация и реализуется частная динамическая система языковых средств. Чтобы понять смысл и цель реализуемой в тексте той или иной коммуникативной ситуации, необходимо поуровнево исследовать его. Одним из немаловажных аспектов при таком рассмотрении текста являются коннотации, полное понимание которых невозможно без обращения к словарям (этимологическим, толковым, специальным и т.п.).

В.Н. Телия дает следующее определение понятию «коннотация»: «Коннотация (ср.-лат. *connotatio*, от *connoto* – иметь дополнительное значение), эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска языковой единицы, закреплённая в системе языка или имеющая окказиональный характер» [4, с.35].

По мнению М.Н. Кожиной, коннотация – одно из главных понятий стилистики. Ее классификация базируется на происхождении и функционировании коннотации. В связи с этим она выделяет: 1) эмоционально-экспрессивную, когда оценка и отношение языковой единицы содержатся в самом слове; 2) традиционно-экспрессивную, в этом случае оценка и отношение к предмету речи не содержатся внутри единицы языка, но сопровождают его в контексте и сферах употребления (стезя, очи); 3) функционально-стилистическую (указание на сферу употребления слова, а не выражение оценки и отношения).

Большой энциклопедический словарь классифицирует коннотации в соответствии с тем, что преобладает в экспрессивно окрашенном

выражении: 1) образное или звуко-символическое представление (забулдыга, бархатная ночь); 2) оценочная (эмоциональная) квалификация (малышка); 3) качественная (мастер); количественная (ручища); 5) стилистический регистр («зиждаться», «шататься») [1, с.246].

Таким образом, можно сказать, что коннотация в художественном тексте – это маркер, который выражает оценку и отношение к предмету речи, характеризуя его с разных сторон: образной, эмоциональной, качественной, стилистической. Необходимо отметить, что определение значения и функции коннотации в художественном тексте невозможно без обращения к различным словарям, в первую очередь – этимологическим, толковым и стилистическим.

Рассмотрим коннотации в названии романа П. Санаева «Хроники Раздолбая». Семема «хроники» стилистически нейтральна и определяет жанр данного художественного текста. Читатель понимает, что повествование будет выстроено линейно, и речь в нем будет идти о каких-либо исторических событиях (в данном случае – распад СССР и период 1990-х годов XX века). Такое понимание плана содержания подтверждает «Словарь литературоведческих терминов»:

«Хроника – (от греч. *chronos* - время) - прозаический жанр, содержащий изложение исторических событий в их временной (хронологической) последовательности. [1, с.447].

Вторая часть названия, семема «Раздолбай», уже более ярко иллюстрирует оценку. Этимологические словари при поиске слова «раздолбай» отправляют к семеме «разгильдяй», поэтому именно она была выбрана для словарного анализа.

Толковый словарь С.И. Ожегова дает такую справку: «разгильдяй: нерадивый, небрежный в делах, разболтанный человек»; в словаре В.И. Даля находим, что «разгильдяй» – неряха, нечеса, растрепан, рохля, растегай, оборванец; беззаботный разиня или шатун»; «Этимологический словарь русского языка Крылова» сообщает, что разгильдяй «восходит к известному в диалектах существительному «гиль», имеющему значение «буйство».

Очевидно, что располагая такими знаниями, можно сделать предположения о содержании художественного текста. Выбранное из синонимического ряда слово «раздолбай», усиливает сниженную оценку

и нацеливает на определенное восприятие героя при дальнейшем прочтении.

«Хроники Раздолбая» в целом являются сплетением нейтральных и оценочных коннотаций, направленных на усиление эффекта восприятия и характеристики героев. Так, в одном из отрывков встречаем: «<...>перед ним Раздолбай терялся и робел *как пигмей перед великаном*» [6, с.11] Толковый словарь Д.Н. Ушакова определяет лексему «пигмей» человека низкого роста, ничтожного человека с пометой в скобках «презрит.», что дает основание отнести данную коннотацию, по классификации Большого энциклопедического словаря, в разряд образного представления, а по классификации М.Н. Кожиной – в разряд эмоционально-экспрессивных коннотаций.

Сам автор в тексте часто прибегает к закавычиванию слов, что в зависимости от контекста придает семемам иронию или сарказм, тем самым усиливая эмоциональное восприятие. Например, «черепа» в пять с работы придут», «своя жизнь», «правильные модели», «поплавок» всегда за плечами надо иметь. «Черепа» и «поплавок» – это коннотации-сленгизмы, характеризующие речь героев юношеского возраста. Это образные коннотации, так как «черепа» – это родители, семема обозначает людей старшего возраста, прошлого поколения; коннотация «поплавок» по словарю обозначает «лёгкий плавающий предмет, прикрепляемый к леске, к сети или держащийся на якоре» [5, с. 370], таким образом, автор подразумевает, что его герой должен иметь всегда что-то, что в определенной ситуации может ему помочь, придаст уверенности.

Также в тексте присутствует стилевое смешение лексики: «*кроссовки зашелестели вниз в небытие*», «не *цепляться* же за остатки *хлама*» [6, с.24]; наличие сниженной лексики: «король в *диком просере*», «*мудовая рабская психология*», «*дешевое чистоплюйство*»; образно-сравнительных характеристик: «из-за стола *пересмешиков* раздался взрыв хохота» [6, с.41], «*номенклатурные ощущения*» [6, с.101]. Приведенные примеры коннотаций относятся к оценочной (эмоциональная) квалификации и стилистическому регистру, если брать во внимание типы коннотаций по Большому энциклопедическому словарю, и носят также символическую характеристику. Книжное «небытие» соседствует с разговорным «зашелестели», а «кроссовки» являются

символом прощания со взрослой жизнью. Семема «пересмешник» по Толковому словарю Д.Н. Ушакова: «Человек, пересмеивающий кого-нибудь, поднимающий кого-нибудь на смех разг. фам.) [5, с. 389], употребленная при описании первого появления двух героев, сразу настраивает читателя на определенное восприятие и отношение. Остальные приведенные коннотации также относятся к этому.

Таким образом, можно заключить, что коннотация в художественном тексте всегда носит оценочный характер и направлена на формирование необходимого автору читательского отклика и восприятия. Коннотации также можно классифицировать, однако в чистом виде та или иная семема не выражена; эмоциональная коннотация так или иначе переплетена с образной, а все вместе – стилистически маркированы и реализуются в контексте. Для изучения коннотации необходимо использовать этимологические, толковые, стилистические словари, что обеспечит правильное понимание функционирования коннотации в художественном тексте.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. 2-е изд. М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1989. – 236 с.
2. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. 4-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Москва: Мир, 2003. – 944 с.
4. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. – 141 с.
5. Ушаков, Дмитрий Николаевич Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Дмитрий Николаевич. М.: Альта-принт, 2008. – 793 с.
6. Хроники Раздолбая. Похороните меня за плитусом-2 / П. Санаев. Москва: АСТ, 2013. – 480 с.

«ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ВСЕМУ КРЫМУ И БЕССАРАБИИ...»

П. И. СУМАРОКОВА:

СТРАНСТВИЕ В ИДИЛЛИЧЕСКОМ ХРОНОТОПЕ

А. Д. Галушко

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (*Симферополь*)

Когда П. И. Сумароков в 1799 г. направлялся в крымское путешествие, он должен был чувствовать себя в известной степени первопроходцем. Предшественники у него, безусловно, были. Полуостров уже изучили К. И. Габлиц и П. С. Паллас. Уже увидела свет первоначальная редакция описательной поэмы С. С. Боброва «Таврида», где автор «перевел» описанные ученым факты на язык «словесной живописи» [3, с. 30]. Однако было очевидным, что литературное осмысление крымской реальности следует за научным дискурсом, подчиняясь ему.

Позднее, в пушкинскую эпоху, в интеллектуальном освоении Крыма произойдет принципиальное разделение задач между наукой и литературой [7, с. 202], но в конце XVIII в. изящная словесность лишь «нащупывала» свои специфические возможности. Ученые зафиксировали многие достопримечательные объекты, и таким образом Крым «находил» свое место на географической и исторической «карте». Предстояло выяснить место Крыма в философской картине мира, и это диктовало необходимость увидеть Крым с позиций разных «литературных матриц». Задача П. И. Сумарокова была, прежде всего, литературной: путешествие превращалось из описания новых земель, в поиск «земли обетованной» для сентиментального лирического героя.

Впечатления, отраженные в тексте, как известно, «зависят не только от исторических реалий <...>, но и от психологического настроения путешественника» [8, с. 258]. Прибавим, что этот «психологический настрой» во многом программируется литературно-мировозренческими установками. «Сентиментальные» черты лирического героя Сумарокова угадывается с самого начала: он выстраивает маршруты «в намерении употребить праздные часы свои себе на пользу» [13, с. 4]. Это характерное для героя сентименталистов – «чувствительного человека» – обоснование действий, предполагающее приоритет духовного поиска над материальной целесообразностью. В соответствии с традицией литературных путешествий той эпохи Сумароков

монтирует сюжет путешествия [9, с. 17] таким образом, что все картины и эпизоды, переживания и размышления выстраиваются в цепочку шагов, приближающих героя к «сентиментальному идеалу».

В осознании этого идеала сентиментализм во многом опирался на жанровые каноны идиллии [5, с. 132], а в идиллическом хронотопе [1, с. 10] художественный центр – локус, гармонирующий с природой и позволяющий наслаждаться простыми человеческими радостями, – это «пасторальный оазис» [10, с. 214–215], противопоставленный окружающему миру. Это некий аналог райского сада, «где первые люди жили <...>, не зная зла и не ощущая бега времени» [4]. Пасторальные мотивы формировали специфическое мировидение еще в эпоху Возрождения [11] и получили новую жизнь в литературе сентиментализма, нацелившейся на поиск гармоничного сосуществования личности и окружающего мира.

Однако сентиментализм многое наследовал от эпохи Просвещения, и это рождало ценностную двойственность: природный «оазис» vs прогресс и просвещение. Русский сентиментализм стремился «примирить» противоречие и найти гармоничное сочетание «природы» и «просвещения». По наблюдению Н. Д. Кочетковой, «самая способность ценить природу, а вместе с ней и образ жизни сельских жителей, <...> – вот что оказывалось неотъемлемым качеством “чувствительного человека”, разносторонне образованного при этом, т. е. истинно просвещенного» [6, с. 48]. Маршрут «Путешествия...» П. И. Сумарокова открывал возможность осмыслить ценность и рукотворных, и первозданных «оазисов».

Путь до Крыма пролегал через бескрайние пространства, еще мало освоенные хозяйственной деятельностью. Переезд от Елисаветграда до Николаева подобен передвижению по пустыне: «На всем оном расстоянии нет ни одного дерева», «зверей и птиц здесь весьма мало» [13, с. 48]. Настроение резко меняется с прибытием в Николаев: «Да, поистине надобно быть на месте, чтобы иметь понятие о чудотворном преобразовании степи в течение трех лет в хороший город» [13, с. 49]. «Чудотворное преобразование степи» равноценно созданию оазиса – как выстроенной человеком гармонии цивилизованного проникновения в природу. На этом этапе пути Сумароков понимает «оазис» как «благой» результат единения природы и человеческого труда: «Утесистая гора, пространство вод, река, покрытая судами, беспрестанное

движение матросов, воздымающиеся мачты – все сие представляет прекрасную картину» [13, с. 53].

Продолжением «прекрасной картины» становится описание села Спасского: «Прекрасное это местечко <...>, где ущелье, покрытое диким виноградом, белым шиповником и плодоносными деревьями, составляет первое гулянье всего города <...>. В Спасском построен увеселительный Молдаванский дом и беседка; сделанные же здесь фонтаны снабжают весь город водою» [13, с. 54–55]. Заметим, что естественные природные украшения («дикий виноград» и «белый шиповник») здесь гармонично уживаются с плодами цивилизации («Молдаванский дом» и «фонтаны»). И что важно: фонтаны не только для красоты – они «снабжают весь город водою» (сегодня они известны как Спасские источники). В описании Сумарокова не просто восхищение красотой; в его прагматичном описании – безусловное одобрение трудов по созданию парка, который внушает обществу чувство надежности, уверенности, радости. Словом, здесь лирический герой ощущает «природно-человеческое единство» [12, с. 15].

Подобные впечатления ждут путешественника и в селе Богоявленском, где он находит «дворец с превеликой галереей» и «хороший английский сад с проведенным для воды каналами» [13, с. 57]. А за пределами села – пустынная степь, и этот контраст заставляет читателя воспринимать Богоявленское как рукотворный «оазис» и ожидать, когда герой повествования преодолет «глухую и необитаемую» пустошь и доберется до очередного «оазиса».

Новый «оазис» – Херсон. В отношении развивающейся здесь промышленности Сумароков неоднократно использует эпитет «цветущая», как бы ассоциируя ее с богатством природы: «Торговля явилась в цветущем состоянии; учредились конторы, и флаг российский развевался даже у марсельских берегов» [13, с. 58]. Важно, что даже здания, имеющие утилитарное значение (комендантский дом, казармы, монетный двор и проч.), оцениваются с точки зрения их эстетической привлекательности: «Все сии строения великолепны, имеют хорошие фасады, и могли бы в самой столице служить украшением» [13, с. 59]. И все это при том, что «окружающие Херсон со всех сторон пространные степи суть причиною затруднений, также невыгодностей в получении здесь леса» и прочих, необходимых для жизни товаров.

На Крымской территории первым «оазисом» видится Симферополь: «Речка Салгир, как чистый большой родник, течет по камням подле города во всю его длину, где по другую сторону соединение плодовых садов, подобно густому лесу, украшает весь тот берег, и делает тут местоположение весьма приятным. Гора Чатырдаг, сей величественный колосс <...>, господствует над городом» [13, с. 73–74]. Отметим, что, в отличие от прежде описанных городов, Симферополь привлекает Сумарокова не столько конструктивным вмешательством человека в природу, сколько ее первозданными чертами.

С этого момента Сумароков начинает сознавать, что Крым – благодатное по природным достоинствам место. Книги и устные рассказы бывавших в Крыму людей уже отчасти подготовили его к восприятию природных богатств полуострова: «Любопытство мое заготовляло мне сведения на предстоящие мне места. Мне сказывали о <...> страшных по приморским местам тропинках, по которым более 200 верст не иначе, как верхом проезжать надлежит, и об удивительных, равно достопамятных вещах, кои я там увижу» [13, с. 75]. То есть лирический герой изначально настроен полагать, что природные достопримечательности окупают любые неудобства. Но обратим внимание на два эпизода, которые «вписывают» крымские впечатления в сентиментальную концепцию миропонимания.

Уже в Симферополе автор смещает интерес с преобразовательной деятельности человека на феноменальное богатство природы, и это настраивает на размышления о ее величии: «О природа! <...> Ты, рассыпая по вселенной свои богатства, велишь в одном краю пренебрегать тем, что за великую редкость поставляют в другом. Бесчисленные в игре оттенки повсюду различают твои произведения! Тут ты воздымаешь величественные кипарисы и лавровые деревья, а в той стороне и простых дубьев не даешь <...>! Ты мать в одних местах, но мачеха в других [13, с. 47]. Этот мысленный уход от восхищения рукотворными «оазисами» в сферу постижения природных закономерностей симптоматичен – он возвращает героя к исконным представлениям о «пасторальном оазисе»: этот оазис там, где сама природа проявляет себя не мачехой, а матерью, и это место, судя по впечатлениям Сумарокова, следует искать в Крыму.

Путешествуя вдоль побережья, он оказывается в селении Кучук-Узень (ныне с. Малореченское близ Алушты). Этот уголок изолирован горами, и здесь мирно обитает «отставной штаб-лекарь грек», который оказывает путнику простой, но радушный прием. Далее следует описание местной жизни: хозяин занят сельским хозяйством на лоне природы, он обрабатывает коконы тутового шелкопряда и растит сад, ловит рыбу и собирает моллюсков на морском берегу, и, судя по всему, испытывает чувство умиротворения, невзирая на «дикость сих мест» [13, с. 91]. Все увиденное «посеяло в мыслях» путешественника такое рассуждение: «Почто <...> прилепляемся мы к сему суетному и праздному миру, <...> где роскошь, богатство, наглость и игра составляют все достоинства <...>? Не нашел ли бы человек в сем Эдемском краю прямых услаждений своей жизни? Небольшой его домик, построенный на морском берегу в тени зеленеющих тополей и кипарисов, имел бы вместо пышных убранств спокойствие главным украшением. <...>. Он видел бы нивы, обещающие богатую жатву, деревья, обремененные плодами; все дышало бы вокруг его изобилием, весельем и свободой. Книги и милый сердцу человек разделяли бы его уединение, и он, огражденный от света <...> неприступными горами, куда бы ядовитые оного стрелы достигать не могли, обрел бы здесь следы златого века, и все часы его текли бы в непрерывных удовольствиях» [13, с. 93]. Этот фрагмент – идеологическая основа всех дальнейших крымских впечатлений Сумарокова: в этом «Эдемском краю» в поле его зрения попадает прежде всего красота, нетронутость и величие (пускай порою пугающее) крымских ландшафтов. Описания Сумарокова убеждали читателя, что Крым представляет собой «пасторальный оазис», созданный природой, будто нарочно для идиллического существования здесь человека, склонного к простым и естественным радостям, поэтическим мечтаниям и философским размышлениям.

Так П. И. Сумароков находил разрешение конфликта между прогрессом и первозданными ценностями. Он подсказывал читателю, что коренное преобразование реальности разумно лишь там, где природа в отношении человека выступает в качестве «мачехи» (степи Николаева, Херсона и т. д.). Но человек не должен вторгаться в замыслы природы там, где она «по-матерински» позволяет ему вести жизнь, напо-

минающую «золотой век» и основанную на ценностях, запрограммированных самой же природой. И характерно, что эта литературная мысль XVIII в. «откликнулась» в крымской истории конца XIX – начала XX в., когда полуостров стал восприниматься как «лаборатория под открытым небом», позволяющая исследователю существовать на лоне природы в «атмосфере гармоничного единения между общественным долгом и долгом ученого» [2, с. 6–7]. Материализацией этой мысли стали «ученые колонии» (Профессорский уголок, Батилиман и др.) и «культурные гнезда» Крыма, где практически реализовывался идеал сосуществования просвещения и природы.

Литература

1. Алисеенко О. Н. О некоторых особенностях пасторальной модальности и пасторального транстекста английской литературы (к постановке проблемы) // Web of Scholar. 2018. № 4. Т. 3 (21). Режим доступа: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/wos0205.pdf>. (Дата обращения: 24.01.2022).
2. Багров Н. В., Орехов В. В. Наследие В. И. Вернадского и Таврический университет: исторические сопоставления в юбилейный год // Геополитика и экогеодинамика регионов. Т. 3 (13). Симферополь: КФУ им. В. И. Вернадского, 2017. № 1. – С. 5–19
3. Васильев С. А. «...Тогда – явится вдруг очам / Единственная картина здесь» («Словесная живопись» в поэме С. С. Боброва «Таврида») // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2009. Т. 151. Кн. 3. – С. 29–38.
4. Горбунов А. Н. Пасторальный оазис (Еще раз о пасторальных мотивах в пьесах Шекспира) // Шекспировские чтения. М.: Наука, 1993. – С. 147–160.
5. Жаплова Т. М., Толкачев Д. В. Жанр идиллии в творчестве К. М. Карамзина и К. Р. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 1 (201). – С. 132–137.
6. Кочеткова Н. Д. Литература русского сентиментализма (Эстетические и художественные искания). СПб.: Наука, 1994. – 280 с.
7. Орехов В. В. Миф о разрушении Херсонеса: эпизод литературного освоения Крыма // Имагология и компаративистика. Томск, 2021. № 15. – С. 194–213.
8. Орехова Л. А. «Бахчисарайский фонтан» А. С. Пушкина в литературе путешествий по Крыму: проблемы интерпретации // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». Псков: ПГУ, 2015. № 1. – С. 258–265.
9. Орехова Л. А. Образ автора и поэтика жанра: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01; 10.01.08. Симферополь, 1992. – 328 с.
10. Потемкина Л. Я. О системе поэтики западноевропейского пасторального романа XVI–XVII века // Системность литературного процесса. Днепропетровск: ДГУ, 1987. – С. 111–118.
11. Потемкина Л. Я., Пахсарьян Н. Т. Осмысление «донкихотовской ситуации» в романе Ш. Сореля «Сумасбродный пастух» // Сервантесовские чтения. Л.: Наука, 1985. – С. 179–189.
12. Соколов М. Н. Принцип рая. Главы об иконологии сада, парка и прекрасного вида. М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 704 с.
13. Сумароков П. И. Путешествие по всему Крыму и Бессарабии в 1799 году. Симферополь: Бизнес-информ, 2012. – 208 с.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА НА “ТОТ” И “ЭТОТ” СВЕТ В ПРОИЗВЕДЕНИИ С. ЕСЕНИНА «УС»

Ю.Л. Дмитриева

juls88dmutrieva@yandex.ru

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(Горловка)

Пространство неоднозначно трактуется в современных исследованиях. Однако численность работ, посвящённых изучению данного феномена, свидетельствует об актуальности темы. Так, в научной электронной библиотеке «КиберЛенинка» зафиксировано 5 280 работ, содержащих анализ пространства и пространственных отношений в русской, немецкой, французской и английской лингвокультурах. В научной электронной библиотеке «elibrary.ru» представлены 34 266 работ по описываемой теме.

Кроме того, средства вербализации пространства в произведениях С. Есенина не были системно описаны. Так, исследователи анализировали ономастическое пространство поэм писателя, рассматривали художественное время и пространство как отдельных произведений, так и циклов стихотворений. Однако пространство сквозь призму русской лингвокультуры, носителем которой является С. Есенин, ранее не было объектом исследовательского интереса.

Целью работы является описание средств экспликации пространства бытия (“этого” света) и пространства инобытия (“того” света) в произведении «Ус» С. Есенина.

В современном языкознании пространство определяется по двум основным дефиниционным моделям: «пространство – концепт» и «пространство – категория (текстовая, семантическая, сознания)». В языковом опыте этноса под пространством понимается некая протяжённость, объём, место, которое занимает определённый объект. Ср.: «Пространство – 1. Одна из форм существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяжённостью и объёмом. 2. Далёкое и протяжённое место, та ширь, даль, которые охватываются зрением и не ограничены видимыми пределами. 3. Промежуток между чем-нибудь, где что-нибудь вмещается» [7]. В силу того, что рассматриваемый феномен дан для непосредственного восприятия человеку,

он может быть измерен и описан в определённых знаковых системах. Также, отмечая первичность пространства, исследователи указываются на то, что оно «метафоризируется, что отражается в номинациях типа социальное, культурное, информационное, семантическое пространство» [6, с. 14]. В работах Е.С. Яковлевой, Р.Н. Порядиной, Л.Г. Гынгазовой, Ю.А. Эмер, З.И. Резановой и др. предлагается типология пространства. Итак, пространство может быть определено как моделируемый исчисляемый феномен, подлежащий типологии. Мы в исследовании рассматриваем его как модель мира, формируемую языком и культурой в сознании человека.

Анализ существующих исследований пространственной модели мира (см. [2; 3]) позволил выделить релевантные параметры построения данной модели. В их числе, во-первых, геометрические позиции объектов, выраженные формами языка; во-вторых, бинарные признаки характеристики пространства; в-третьих, признаки культурно-социального начала; в-четвёртых, измерение пространства (горизонтальное или вертикальное).

Так, человек, являясь центром пространственной модели мира, определяет положение пространственных объектов относительно себя и других объектов. Геометрические позиции выражены, согласно исследованиям А.В. Бондарко, Е.С. Яковлевой и др., предложно-падежными конструкциями, называющими локусы; глаголами местонахождения и перемещения в пространстве (т.е. называющими движение объекта, направленное за границы локуса); наречиями, указывающими на расположение объекта. Так, в примере *Не белы снега по-над Доном / Заметали степь синим звоном* [5, с. 22] центр пространства не указан, однако чётко определено место действия. Предложно-падежная конструкция *по-над Доном* указывает на положение объекта «над» и «вдоль» реки. Ср.: «По-над – над чем-либо, вдоль чего-либо, расположенного внизу» [1]. Лексема *степь*, т.е. «обширное, безлесное, ровное пространство в полосе сухого климата с травянистой растительностью и животным миром, состоящим преимущественно из грызунов и стадных копытных» [Там же], называет описываемое место. Наконец, языковой знак *заметать* рассматриваем как глагол местонахождения, т.к. в его значении не зафиксировано представление о пересечении границ места. Ср.: «Заметать – занести, засыпать (снегом, песком и т.п.)» [1].

Бинарные признаки характеристики пространства отчасти совпадают с геометрическими позициями объектов. Они ориентированы на определение позиций «“верх – низ”, “небо – земля”, “земля – подземное царство”, <...> “восток – запад” и “север – юг”» [2, с. 36]. Данные признаки позволяют дифференцировать пространство бытия и сакральное пространство. Так, согласно исследованиям Л.Г. Гынгазовой, оппозиция “верх – низ” соотносится не только с положением объекта «над» или «под». «Первое, – пишет учёный, – ассоциируется с жизнью, второе же соотнесено со смыслом смерти, небытия» [6, с. 85]. Умирая, человек переходит с поверхности земли в её недра. Ср.: *Молчит Ус, не кинет взгляда, – / Ничего ему от земли не надо. // О другой земле он гадает, / О других небесах вздыхает ...* [5, с. 24].

В приведённом примере актуализировано представление о рассматриваемой оппозиции. Земля дифференцируется на ту, которая обжита, по которой ходят люди, и *другую землю*. Отметим, что языковой знак *другой* в языковом опыте этноса указывает на «противоположный; не такой, как этот (или прежний); иной» [1]. Кроме того, в примере объективирована и оппозиция “небо – земля”, причём словоформа *небеса* рассматривается нами как указание не на «видимое над землёй воздушное пространство» [1], а как на «место, пространство, где обитают Бог, ангелы, святые и где находится рай» [Там же].

Признаки культурно-социального начала, согласно нашим исследованиям, также тесно связаны с категоризацией пространства на «своё» и «чужое». Данная категоризация продемонстрирована в маленькой поэме «Ус»: главный герой Ус сначала находится в хорошо знакомом, культурно ассимилированном пространстве, которое в произведении объективируется вербальными знаками *по-над Доном, степь, под крутой горой, под тыном, мать с верным сыном, дол по-над Доном, на дороге, над дубравой*. Ср.: *Не белы снега по-над Доном / Заметали степь синим звоном. / Под крутой горой, что ль под тыном, / Расставалась мать с верным сыном* [5, с. 22]; *Захирел наш дол по-над Доном* [Там же]; *«Ты не стой, не плачь на дороге, / Зажигай свечу, молись Богу* [Там же]; *Отрезал с губы ус чернявый, / Говорил слова над дубравой* [Там же, с. 23] и др.

Отметим, что «своё» всегда рассматривалось как то, что связано, в первую очередь, с семьёй, родом. Поэтому номинации родства позволяют однозначно идентифицировать категоризацию описываемого пространства в восприятии лирического героя.

Однако дальнейшее описание пира на горе под елью актуализирует известный фольклорный мотив, описывающих модель сакрального пространства инобытия (или “того” света). Ср.: *На крутой горе, под Калугой, / Повенчался Ус с синей вьюгой. // Лежит он на снегу под елью, / С весела-разгула, с похмелья. // Перед ним всё знать да бояры, / В руках золотые чары. // «Не гнушайся ты, Ус, не злобуй, / Подымись, хоть пригубь, попробуй! // Нацедили мы вин красносочих / Из груди из твоих из высоких. // Как пьяна с них твоя супруга, / Белокошая девица-вьюга!»* [5, с. 23].

В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» отмечается, что представления славян о “том” свете изменились под влиянием христианства. Если раньше данное пространство не членилось, а воспринималось как сад Ирий, в который попадают души умерших, то с принятием христианства “тот” свет стал члениться на рай и ад [8, с. 299]. Кроме того, по одной из моделей рассматриваемого пространства инобытия оно сохраняет все привычные человеку реалии. «Считается, что души сохраняют земной образ жизни и все земные потребности людей (в еде, одежде и т. п.)» [Там же]. Данное представление актуализировано в произведении С. Есенина: главный герой перешёл в мир инобытия, но и там сохраняются привычные социальные реалии (*твоя супруга, белокошая девица-вьюга, знать да бояры, в руках золотые чары* и т. д.).

Наконец, ещё одним параметром моделирования пространства является горизонтальное или вертикальное измерение пространства. Данный параметр также связан с категоризацией на «своё» и «чужое». Горизонтальное измерение пространство, согласно В.В. Красных, И.В. Захаренко, Е.С. Яковлевой и др., является традиционным для русской лингвокультуры, поскольку именно в горизонтальной плоскости протекает жизнедеятельность человека. Там расположены степь, дон, тын, дубрава, называемые в стихотворении (маленькой поэме) С. Есенина. Однако культура и религия обуславливают измерение пространства в вертикальной плоскости: в русской лингвокультуре выделяется

сакральное пространство, которое конституируется населяющими его субъектами (см. [3]). В анализируемом произведении данное пространство эксплицировано лексемой *небеса*, а также языковыми знаками *икона*, *божница*, *Иисус*, *младенец Христос*. Ср.: *Уж ты, мать моя, голубица, / Сбереги ты ус на божнице; / Окропи его красным звоном, / Положи его под икону!* [5, с. 23]; *Хорошо б прижаться к золотым иконам...* [Там же, с. 24]; *Заждалася сына дряхлая вдовица, / День и ночь горяя, сидя под божницей* [Там же]; *Это ты, о сын мой, смотришь Иисусом!* [Там же]; *Чешет волосья младенцу Христу* [Там же, с. 25].

Отметим, что в приведённых примерах указаны как предметы религиозного культа (*икона*, *божница*), так и имя православного Бога (*Иисус*, *младенец Христос*). Однако перечисленные вербальные знаки указывают не только на пространство инобытия, но и на его тесную связь с пространством бытия.

Итак, в произведении С. Есенина «Ус» эксплицированы особенности категоризации пространства на «своё» и «чужое». В художественном тексте эксплицированы выделенные нами основные параметры моделирования пространства, а именно: геометрические позиции объектов, выраженные языковыми знаками *по-над Доном*, *степь*, *над дубравой*, *на дорогу* и т. д.; бинарные признаки характеристики пространства (оппозиции “верх – низ”, “небо – земля”); признаки культурно-социального начала (вербализованы единицами, называющими культурно ассимилированное пространство, терминами родства *сын* и *мать*); измерение пространства (горизонтальное или вертикальное). Однако данное описание не является исчерпывающим, что обуславливает перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 23.02.2022).
2. Дмитриева Ю.Л. Параметры пространственной модели мира (на материале поэзии С. Есенина) // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. № 1. Донецк: Изд-во ГОУ ВПО «ДонНУ», 2021. – С. 33–38.
3. Дмитриева Ю.Л. Пространственная модель мира в произведениях С.А. Есенина // Современное есениноведение : научно-методический журнал. № 4 (55). 2020. Рязань : Изд-во РГУ им. С.А. Есенина. – С. 63–70.

4. Дмитриева Ю.Л. «Тот» и «этот» свет в пространственной модели мира С. Есенина (на материале произведения «Марфа Посадница») // Славистика: новые имена в науке : сб. науч. тр. по материалам V Междунар. очно-заоч. Науч.-практ. конф. молодых учёных / ГОУ ВПО «Горловский ин-т иностр. языков» ; Редкол. : И.А. Герасименко (гл. ред.) и др. Горловка: Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2021. – С. 53–58.
5. Есенин С. А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 2. Стихотворения: (Маленькие поэмы) / Подгот. текстов и коммент. С. И. Субботина. М.: Наука: Голос, 1997. – 463 с.
6. Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте / Р.Н. Порядина, Л.Г. Гынгазова, Ю.А. Эмер и др. Отв. ред. проф. З.И. Резанова. Томск : UFO-Plus, 2007. – 384 с.
7. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Т. 3 / РАН. Ин-т рус. яз.; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 2003 // Проект SLOVARI.RU. URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235> (дата обращения: 22.02.2022).
8. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. В 5 т. Т. 5 / Под общ. ред. Н. И. Толстого. М.: «Международные отношения», 2012. – 736 с.

АНАЛИЗ МИФОПОЭТИЧЕСКОГО ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МОТИВАЦИЯ К ЧТЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Л.С. Захидова

lz@ngs.ru

ФГАОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и
управления НИИХ»
(Новосибирск)

Изучение языка современной литературы часто имеет факультативный характер в общем курсе дисциплины «Литература» как в средней школе, так и в колледжах. Небольшое исследование, проведённое нами, даёт представление о том, что студенты нефилологического вуза и колледжа при университете имеют приблизительно одинаковое представление о состоянии литературного процесса и языка современной литературы: 80% из них не могли назвать пять фамилий современных отечественных авторов. Даже если 20% и назвали имена и фамилии, но не ориентировались в произведениях, не могли вспомнить главных героев и т.д. Подобные результаты настораживают, поскольку важность изучения именно современной читателю литературы, её языка, умения проводить литературоведческий анализ текста писателя трудно переоценить: в литературе видно развитие языка и общества, она даёт возможность глубже понять современную жизнь, создать свою систему ценностей. Если молодёжь и читает современных авторов, то далеко не лучшие образцы новейшей литературы, молодые люди не владеют приёмами анализа текста. Отсюда – отсутствие у молодого поколения литературного вкуса, который тоже необходимо воспитывать. Молодёжи нужен ориентир в мире современной литературы, которым могут и должны стать аудиторные занятия по литературе. Однако, чтобы проводить интересные занятия по современной литературе, преподаватели тоже, как минимум, должны ориентироваться в мире писателей-современников, знать основные направления развития литературного процесса нашего времени, владеть умением анализировать текст с позиции лингвистики и литературы. Из всего сказанного следует, что необходимо обращать внимание, прежде всего, преподавателей на талантливые тексты современных писателей и вооружать их методикой анализа этих текстов. Понятно, что при

выборе текстов произведений следует руководствоваться теми из них, которые будут интересны как по содержанию, так и по форме.

Большой интерес у многих читателей вызывает творчество одного из самых известных современных авторов - Ю.М. Полякова. Много лет писатель был главным редактором «Литературной газеты», его проза, поэзия, публицистика и драматургия широко известны читающей публике. Автор пишет об актуальных темах, затрагивает проблемы, не оставляющие равнодушными большинство людей. Характерной особенностью стилистики Ю.М. Полякова можно назвать обращение к мифологии, которая воплощается в мастерском использовании лексических групп, «вызывающих в сознании читателя определённые мифологические ассоциации», что, в свою очередь, создаёт мифологический подтекст и обогащает художественное произведение дополнительными смыслами [3; 4]. Исследование произведений Ю.М. Полякова, позволяет сделать вывод: обращение к мифологическим образам есть почти во всех текстах писателя, что объясняется мифопоэтическим типом мышления писателя.

Отсылка к определённым мифам, причём заданным вербально, наблюдается уже на уровне названий текстов - «Подземный художник», «Возвращение блудного мужа», «Небо падших», «Козленок в молоке» и т.д. Однако в текстах Ю.М. Полякова есть и невербализованные мифологемы, которые создаются только на уровне ассоциаций. Те и другие отсылки помогают лучше понять текст произведений писателя. Мифы – одни из самых древних произведений устного народного творчества, знакомые большинству образованных читателей. Следовательно, ассоциации с мифами Древней Греции, Древнего Рима, с христианской и языческой мифологией помогут глубже понять авторский замысел, сделают текст близким народному осознанию реальной действительности и объяснению поступков героев и мотивов их поведения.

Так, в повести Ю.М. Полякова «Небо падших» из цикла «Плотские повести» в названии заключена явная ассоциация с мифами: небо в мифологии – воплощение духовности, которая соотносится со значением «Бог». В словаре М.М. Маковского отмечается, что небо у язычников – основа мироздания, символ порядка и гармонии. Язычники считали небо источником жизни. Однако М.М. Маковский отмечает и такое

значение неба у язычников, как «пропасть, пучина» [9, с. 229-230]. В мифах есть модель пространства – «верх – низ»: в повести «Небо падших» с одной стороны – верх – небо, а с другой – низ – падших. На вербальном уровне это выражено определённой лексикой: верх, низ, влево, вправо, вокруг, около, недалеко, небо, космос и т.п. С точки зрения христианства, НЕБО – место, где живут Бог и ангелы, куда попадает душа после вознесения. Понятие «падший» соотносится с понятием низа, с христианскими представлениями о падшей душе, то есть с понятием греха в христианстве. Лексическая группа «низ» представлена в повести менее широко. Возникает вопрос: почему? С одной стороны – герои, «упавшие» с высоты (прыжок с парашютом), с другой – автор называет небо своих персонажей «небом падших», а это уже резко меняет смысл содержания названия и текста. Почему же небо – символ духовности в мифологии – становится «небом падших»? Ответ можно найти, приняв за основу анализа повести установку на мифопоэтику текста: начиная с названия, автор отсылает читателя к языческим и христианским мифам, которые дают ключ к установке писателя. Интересно, что мифологический подтекст преобладает и в сюжете повести. Через всё содержание проходит семантика полёта: главные герои повести по роду своей деятельности и увлечений связаны с небом. В повести есть названия мест, посещаемых персонажами: «Аэрофонд», кооператив «Земля и небо» и другие. Увлечение главных героев – это прыжки с парашютом. Автор описывает последний прыжок Катьки и героя-повествователя. Это движение вниз в прямом, в переносном и в мифологическом смыслах. Интересно вспомнить: в каких языческих мифах представлена тема полёта? Если поразмышлять над этими мифами, станет понятно, что почти все они нашли отражение в тексте повести Ю.М. Полякова. Проекция названия повести на текст произведения помогает выйти на авторскую идею и глубже понять её, чему, безусловно, помогает знание мифологического подтекста.

Цикл «Плотские повести» во многом отражает мифологизм мышления Ю.М. Полякова. Однако его обращение к мифам часто принимает весьма оригинальные формы. Например, повесть «Возвращение блудного мужа» из названного цикла повестей представляет собой пародирование известной евангельской притчи о блудном сыне, что отсылает читателя к христианской мифологии, заставляя переосмыслить

известную притчу и построить понимание смысла текста Ю.М. Полякова под влиянием её содержания. Возникающие ассоциации с текстом христианской притчи, требуют от читателя вспомнить содержание этого текста. Работа с лексическими единицами отсылает к пониманию смысла слов «блудный» как к тому, кто совершает грех, и «блудить» - как процесс совершения конкретного греха – прелюбодеяния, блуждания души во мраке неверия. Однако в названии повести по сравнению с названием притчи есть лексическое изменение, что влияет на процесс восприятия текста повести, создавая комический эффект за счёт замены слова «сын» на слово «муж».

В тексте повести есть группы лексики, связанные с понятиями «блудный», «возвращаться», «любовь». И первым в названии повести стоит слово «возвращение», что настраивает на положительное разрешение ситуации: подобно тому, как в христианской притче сын возвращается к отцу, так и главный герой повести – муж – возвращается к жене. И тот, и другой искренне раскаиваются и получают прощение. В соответствии с текстом христианской притчи о блудном сыне в тексте повести должно произойти переосмысление главным героем жизненных поступков и ценностей: душа обратится к пониманию ложных и истинных ценностей жизни. Таким образом, название повести «Возвращение блудного мужа» ориентировано на сюжет известной христианской притчи.

Как уже было сказано, мифологизм лежит в основе авторского мышления Ю.М. Полякова, представляет часть его концептуальной, а следовательно, и языковой картин мира. Почти во всех текстах автора можно найти мифологический подтекст. Об этой специфической особенности идиостиля писателя написано в диссертации Л.С. Захидовой [3], в её статьях разных лет [4; 5; 6].

Исследуя тексты произведений Ю.М. Полякова, приходишь к мысли, что это один из самых интересных писателей нашего времени. Нетипичны и своеобразны образная и ассоциативная составляющие его текстов, отражающие часть индивидуальной картины мира писателя, в задачи которого входит обратить читателя к ассоциациям литературно-мифологического характера, заставить его сознание искать смысл в наборе разноплановых элементов, а не просто выразить этот смысл в тексте вербально.

Представленный в данной статье материал может служить подспорьем для обращения к изучению текстов яркого современного писателя, для воспитания у молодёжи литературного вкуса путём обращения к талантливым текстам, умению увидеть скрытый смысл через разные ассоциации.

Литература

1. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста в языковом вузе. Л., 1981. – 156 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. – 607с.
3. Захидова Л.С. Специфика идиостиля Ю. Полякова : (лексико-семантический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Абакан, 2009. 21 с.
4. Захидова Л.С. Мифопоэтические парадигмы в произведениях Ю. Полякова (учебно-методическое пособие) Новосибирск: НИПКИПРО, 2006. – 20 с.
5. Захидова Л.С. Мифопоэтические парадигмы как парадигмы ассоциативного типа в произведениях Ю. Полякова Научная жизнь. 2007. № 6. – С. 69–73.
6. Захидова Л.С. Мифопоэтика (для учащихся 10–11 классов) Профильная школа. 2007. № 1. – С. 41–42.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. – 263с.
8. Лосев А.Ф. Миф. Символ. Знак. М., 1982. – 479с.
9. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики индоевропейских языков. М., 1996. – 415с.
10. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М., 2000. – 407с.
11. Поляков Ю. Плотские повести. М., 2005. – 400с.
12. Толстых Л.И. Смысловые парадигмы в тексте и их лексическое варьирование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988. – 16 с.
13. Фоменко Ю.В. Учение о слове: Учеб. пособие. – Новосибирск, 1991. – 64 с. Харченко В.К. Переносное значение слова: развитие, функционирование, место в системе языка: Автореф. дис. ... д-р филолог. наук. М., 1990. – 39с.

СТРАТЕГИЯ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Г.С. Иваненко

gala.april@mail.ru

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск)

Изучение языка как знаковой системы нацелено в первую очередь на формирование способности получать и передавать информацию [1]. Уровень читательской грамотности как разновидности функциональной грамотности определяется сформированностью навыка извлечения смысла из письменного текста [3]. Опыт анализа текстов со старшеклассниками и студентами показал, что при формировании такого навыка следует учитывать специфику текстов различных стилей, определяющую стратегию анализа. Под стратегией понимается в настоящем случае выделение ряда универсальных аспектов декодировки информации в зависимости от стилевой принадлежности произведения.

Научный стиль предполагает передачу информации об объективных фактах и закономерностях нашего мира в различных сферах, объяснение причин существования этих фактов закономерностей, а также аргументированную попытку прогнозирования последствий настоящего положения вещей в исследуемой области [2]. Для овладения учеником навыка чтения научного текста следует прежде всего приучить выявлять в тексте ключевые термины и понятия и определять их значение. Искаженное понимание мысли автора может быть результатом неправильного понимания базовых категорий научной коммуникации. Для того чтобы избежать ошибки, нужно, во-первых, поискать определение понятия в самом тексте и исходить из него, а не из своей трактовки; важно далее разделять дискуссию с автором относительно сути высказанных им идей и по поводу определения того или иного термина. В школе, а тем более в вузе мы должны сформировать представление об условности терминологической системы и способность видеть за знаковой системой содержание. В случае отсутствия авторского определения ключевого понятия текста следует обратиться к

научной справочной литературе для получения информации о ныне существующих его трактовках. Например, у термина «дискурс» выделяется не менее восьми значений, три из которых в равной мере популярны. Учитывая контекст, читатель определяет значение понятия в изучаемом произведении. При осмыслении научного текста нельзя игнорировать динамические процессы в науке и языке. Например, при изучении идей В.В. Виноградова о классификации фразеологического состава русского языка важно заметить, что, во-первых, ученый не называет фразеологические выражения собственно фразеологизмами, во-вторых, само понятие фразеологизма в период создания классификации ФЕ по степени идиоматичности не было сформулировано так, как оно представлено в лингвистике сейчас.

Стратегия формирования читательской грамотности в области научных текстов включает, на наш взгляд, в обязательном порядке формирование у ученика критического мышления, которое поможет, с одной стороны, увидеть неаргументированные положения, с другой, не пройти мимо ценных научных суждений. Покажем ученикам и студентам научные тексты разных типов: одни основаны на эксперименте, другие на анализе уже известных данных, третьи представляют собой обобщение, систематизацию и классификацию, существуют также моделирующие работы, содержащие предложения, эффективность которых на настоящий момент не проверена.

Официально-деловой стиль сложен для восприятия, однако готовить к пониманию текстов документов, приказов, договоров необходимо, поскольку полноценное функционирование человека в современном мире невозможно вне документального дискурса. Главная сложность при осмыслении текстов данного типа связана с установлением связей между частями сложных и осложненных предложений, частями сложного синтаксического целого и всего текста. Специфика стратегии обучения чтению официально-делового стиля, на наш взгляд, заключается в особом внимании к структурным аспектам текста. Для примера процитируем текст п. 25 ст. 381 НК РФ: *«Освобождаются от налогообложения: организации - в отношении движимого имущества, принятого с 1 января 2013 года на учет в качестве основных средств, за исключением следующих объектов движимого иму-*

щества, принятых на учет в результате: реорганизации или ликвидации юридических лиц; передачи, включая приобретение, имущества между лицами, признаваемыми в соответствии с положениями пункта 2 статьи 105.1 настоящего Кодекса взаимозависимыми». Чтобы понять, какие субъекты хозяйственной деятельности освобождаются от налогообложения, необходимо прежде всего структурировать текст, выделить его части, установить соотношение общего и частного, пройти по указанной ссылке к другому пункту статьи. Синтаксический анализ предложения в работе с официально-деловым текстом приобретает функциональность, поскольку от установленных связей зависит, какими признаками должен обладать объект для отнесения к обозначенной категории.

Публицистический стиль представлен широким спектром жанров, подход к которым не может быть одинаков. Прежде всего будущий (и уже настоящий) пользователь информационного пространства должен отдавать себе отчет, с публицистическим текстом какой природы он имеет дело. И в условиях информационной войны и манипулирования такое предварительное осмысление является не реверансом в сторону теории стилистики, а функционально значимым интеллектуальным действием, в какой-то мере способным предупредить формирование искаженной картины мира. Итак, прежде всего следует оценить информацию с точки зрения ее жанровой природы, что почти равносильно обобщенному пониманию прагматической направленности текста. Рекламный текст побуждает купить, эссе на политическую, социальную, нравственно-этическую тематику – разделить взгляды автора, новостной сюжет – принять информацию к сведению в качестве фрагмента картины мира.

Восприятие информационных текстов требует внимания к фактам. На занятии по анализу таких текстов составляем с учениками фактуальную сетку сообщения: кто, где, когда [5]. Для этого сначала выделяем все имена собственные и числительные, которые, как показывает анализ, покрывают подавляющую часть искомой информации обозначенного типа. В современных условиях даже фактуальная информация требует критического отношения. Установление соответствия сообщенной информации действительности находится за пределами воз-

возможностей работы с текстом, однако иммунитет к явным фейкам следует вырабатывать. Например, внутренне разоблачительна формулировка: *«Уже несколько человек отравились хлебом от «Первого хлебокомбината. Врачи еще не знают, в чем дело, но специалисты утверждают: дело в голубях, которые кружат над зернохранилищем, падают в него и попадают в перемол»*. Опустим другие несуразности, но одна только пара «врачи» – «специалисты», необъяснимо представленная в качестве контекстных антонимов, вскрывает антирекламную природу дискредитирующей информации.

Стратегия работы с публицистическим текстом предполагает в качестве важного элемента дифференциацию фактуальных утверждений и выражения субъективного мнения автора. Названные компоненты в современных публицистических текстах так причудливо переплетаются, что зачастую их сложно различить. Например, подзаголовок публикации *«Все происходящее вокруг этой истории напоминает срежиссированный фарс»* формирует у читателей убежденность, что в статье идет речь о событиях, которые подстроены, намеренно сконструированы в угоду чьим-то интересам. Автор публикации действительно выражает такую мысль, но внимательный читатель заметит, что формулировка со словом *«напоминает»* выражает убеждение автора, а не его точное знание. В ходе работы с публицистическими текстами разделяем существенные для понимания смысла публикации смыслы на утверждения о фактах и мнения, суждения, оценки, предположения, являющиеся отражением индивидуального восприятия фактов автором материала.

Художественный стиль требует максимально высокого уровня подготовки читателя. При чтении художественных произведений ученику приходится решать специфическую задачу, с которой он не сталкивается при осмыслении текстов других типов, – интерпретировать закодированную информацию. Произведения искусства, в том числе литература, передают информацию при помощи кода, который имеет многоуровневую структуру: часть кода универсальна, интеркультурна, часть обусловлена знаковой системой литературного направления и жанра, часть – этноспецифична, и, наконец, произведение содержит и внутренние знаки, требующие расшифровки согласно вскрытым законам единого целого [6]. Назовем те аспекты, которые, по результатам проводимой работы, представляются актуальными в аспекте формирования стратегии чтения художественного текста.

Во-первых, как это ни покажется странным, принципиальные ошибки в восприятии текстов художественного типа возникают в результате неправильного принятия первичной фактуальной информации. Если читатель неправильно понял место, время действия, характер отношений между персонажами (брат, командир, возлюбленный), вся последующая интерпретация оказывается несостоятельной. Возможно, изначальная настроенность при прочтении художественного текста не на фактуальность, а на концептуальную интерпретативность и порождает неоправданное пренебрежение к тем аспектам текста, которые неопытному читателю представляются «детальями», а в действительности являются строительным материалом сюжета, языком которого автор и говорит с читателем. В связи со сказанным в разрабатываемой стратегии анализа художественного текста при формировании читательской грамотности первичные вопросы намеренно лишены нацеленности на концептуальность, посвящены исключительно конкретным обстоятельствам: где происходит действие? в какое время? кто персонажи по полу, возрасту, социальному статусу, отношению друг к другу? какое событие в центре повествования? Необходимо устранить неясность в вопросе временных пластов, задействованных в произведении. Приучаем ученика на начальном этапе осмысления произведения выяснить, какие временные срезы задействованы и в каком порядке. Нередко ученик не учитывает прием ретроспективы и путает порядок действий и событий, в результате запрограммированный автором эффект установления причинно-следственных связей не осуществляется. Важно показать в текстах места среза временных пластов, в которых действие переходит в прошлое (обычно это глаголы со значением ментальной деятельности) или, напротив, перепрыгивает через некий временной промежуток в будущее (обычно фрагмент из будущего представлен после абзаца и контрастирует по описанию бытовых деталей с предшествующим текстом).

Во-вторых, важным аспектом стратегии подготовки ученика к чтению художественного текста является дифференциация образа персонажа и образа автора. Так, например, при анализе текста из банка материалов ЕГЭ [7] был проведен эксперимент. Читатели были опрошены о понимаемом ими смысле текста после первичного прочтения. 24% реципиентов сочли, что в тексте выражается мысль о трудности

героического пути, в то время как текст посвящен проблеме безответственности. Причина такого принципиально неверного истолкования – отождествление позиции персонажа и автора. Видение действительности главного действующего лица представлено в несобственно-прямой речи, под обаяние которой и попадает читатель. Для понимания позиции автора следует проанализировать сущность происходящих событий, и только тогда становится понятно, что свою лень и обман персонаж называет «неприятностями», «маленьким, рядовым случаем», не понимая своей вины. Регулярное обращение внимания учеников на дифференциацию позиции персонажей и автора поможет сформировать навык декодировки авторской концепции.

В-третьих, при анализе художественного текста мы должны научить школьника и студента осуществлять обобщение. К сожалению, часто определенный учениками самостоятельно, до обсуждения, смысл текста сохраняет жесткую привязанность к реалиям фикционального мира художественного произведения, не выходя на уровень философского вывода. Выводы относительно «здесь» и «сейчас» ирреального пространства произведения не конвертируются в универсальные ценностные установки «езде» и «всегда». А ведь именно такая конвертация и есть суть природы читательской грамотности применительно к художественному тексту, когда, например, история гоголевского казака, предавшего близких и родину, выходит за пределы средневековой истории и осмысливается как посыл автора в сегодняшний день. Для формирования навыка обобщения изучаем универсальную литературную символику, накладываем содержание произведения на культурно-исторический контекст времени создания, но в то же время предлагаем найти вневременные смыслы.

Сегодня разговорный стиль представлен в письменной форме коммуникацией в сети. Пока это почти неизученный текстовый пласт для применения в обучении, однако зреет убежденность, что исследовать его в этом аспекте необходимо [4]. Во-первых, это ниша активной коммуникации нашего ученика, где он получает максимально актуальную для него информацию; во-вторых, это сфера, в которой прагматическая направленность текста воплощается в иллюкутивный и перлюкутивный эффект, и мы должны предупредить неопытного читателя от многих негативных по-

следствий наивного чтения. Опыт работы с текстами сетевой коммуникации пока почти отсутствует. Одно занятие работы с конфликтным диалогом преследовало цель показать технику провокации по нагнетанию агрессии с одной стороны и подверженности манипуляции с другой. Полагаем, специфика стратегии анализа текстов обозначенного типа заключается в выявлении потенциально конфликтных аспектов коммуникации и определения вытекающих из текста целей коммуникантов.

Итак, формирования читательской грамотности ученика и студента не может состояться без включения в дидактические материалы текстов различных стилей, стратегия анализа которых должна различаться. Специфика кодировки смыслов и характер прагматики каждого стиля определяет и специфику декодировки. Обозначенные в настоящей статье стратегические направления анализа, нацеленные на формирование навыка осмысленного чтения, не исчерпывают всего объема возможных методических векторов, но, выработанные в результате практической работы по анализу текста со старшеклассниками и студентами, могут быть учтены и дополнены коллегами.

Литература

1. Адаева О.Б. Информационная задача как прием формирования читательской грамотности на уроках русского языка // Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей IV Международного симпозиума, в 2 т. Симферополь, 2020. Т.2. – С. 22-27.
2. Ефремова Н.В., Белова Е.Н. Репрезентация научной картины мира автора через текст // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2021. Т. 31. № 3. – С. 495-500.
3. Иваненко Г. С. Функциональная грамотность: дискурсивная типология // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей IV Международного симпозиума (9–11 июня 2020 г.) / отв. ред. Г. Ю. Богданович, Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Т. 1. – Симферополь: Издательский дом КФУ, 2020. – С. 196–204.
4. Иваненко Г.С. Коммуникация в социальной сети: факторы конфликтогенности // Юрлингвистика. 2020. № 18 (29). – С. 21-25.
5. Иваненко Г.С. Извлечение фактуальной информации текста как основа функциональной грамотности // Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей V Международного симпозиума, включенного в программу Международного фестиваля "Великое русское слово". В 2-х томах. Отв. редактор Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2021. Т.2. – С. 129-133.
6. Иваненко Г.С. Филологический анализ текста. Учебно-практическое пособие для студентов филологических факультетов / Челябинск, 2019. – 100с.
7. Конечкий В. // Решу ЕГЭ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rus.reshuege.ru/problem?id=1588> (дата обращения 10.02.2022).

КОННОТАТИВНОСТЬ ТОПОНИМА *ВЕНЕЦИЯ* В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д.И. РУБИНОЙ

Н.В.Ланге

boew67@mail.ru

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации
(г. Смоленск)

География романов Дины Ильиничны Рубиной неисчерпаема. И многие города становятся знаковыми для её героев. Значение топонимов расширяется, они становятся онимами со вторично развившимся созначением, коннотативными онимами (термин Е.С. Отина). Это особенность стиля писателя. Так, роман «На солнечной стороне улицы» – книга о Ташкенте; роман «Синдром Петрушки» – о Праге, прежде всего; в трилогии «Русская канарейка» городами-символами становятся Одесса, Вена и Алма-Ата; в трилогии «Наполеонов обоз» значимыми для героев являются небольшие города Вязники и Нововязники, а также село Срединки, где живёт героиня уже в зрелом возрасте. В данной статье хотелось бы остановиться на таком же знаковом и символичном для писателя топониме – Венеции. В Венеции происходят действия двух произведений Дины Рубиной: повести «Высокая вода венецианцев», рассказе «Снег в Венеции».

Анализ коннотативной составляющей онима необходимо начать с происхождения названия. Как отмечается в многочисленных источниках, название города происходит от этнонима венеты – племени, населявшем Италию ещё с X века до н.э. При этом есть основания полагать, что венеты и венеды (племя, от которого произошли славяне) – это одно и то же. Восходит название обоих (или одного) племён к индоевропейской основе *wen – «бороться, стремиться, любить». Эта основа сохранилась и в имени римской богини любви – Венеры [3]. Топоним Венеция включён и в «Словарь коннотативных собственных имён» Е.С. Отина. Коннотативность онима, согласно исследованиям учёного, связана прежде всего с водой: место, чем-то (обилием воды, каналами, постройками на сваях и т.д.) похожее на Венецию [4, с. 115].

Безусловно, сема «вода» является обязательной составляющей топонима и в произведениях Д.И. Рубиной. Само название повести –

«Высокая вода венецианцев» – неправильный перевод в русском путеводителе названия «аква альта» (сезонное наводнение), – отсылает нас к воде. В тексте повести слово «вода» в разных формах употребляется 55 раз. При этом не всегда вода является позитивным символом: «Каменные ступени так страшно и так обыденно уходили в *воду*» [5, с. 261]; «Как видно, в этот раз *вода* поднялась особенно высоко <...>, огромная площадь была залита мутной, подёрнутой рябью, *водой*, и это было страшно» [5, с. 282]; «предошущение нашей общей гибели, общей судьбы – вот что носится здесь над *водой* каналов» [5, с. 280]; «...сюда доносилась *вонь застоявшейся воды*, перегнивших водорослей и нечистот» [5, с. 279]. В рассказе «Снег в Венеции» многие метафорические средства указывают на воду, при этом они тоже имеют пейоративную коннотацию: «*Мелкая волна раздаёт оплеухи* набережным и сваям» [6, с. 55]; «Тонкий змеиный ветер штопором закручивал в *зелёной воде канала мелкие гребешки пены*» [6, с. 75]. В этом городе всё «плывёт»: огонь, люди, все реалии метафорически описываются с использованием тематической группы «вода»: «Вдруг из арки *выплеснулась лужа* огня» [6, с. 56]; «В этом *подводном тумане* четырьмя резвящимися *рыбами* плавали двое мужчин в чёрных треуголках и чёрных плащах и две женщины, закутанные в белые накидки» [6, с. 78]. Интересно, что и сама героиня повести «Высокая вода венецианцев» – как будто из воды. Она сравнивается с рыбкой. На её свадьбе бабка сказала жениху «заговорщицки»: «Ну что, *рыбак*, – выходил, высидел, подстерг и ..подсёк, а? Вы-иташил *рыбку золотую*...» [5, с. 276].

Вода – это грань между жизнью и смертью. Героиня повести и находится между жизнью и смертью. Она узнаёт, что у неё онкология с метастазированием в лёгкие и просит у лечащего врача, школьного друга, три дня, чтобы прийти в себя и начать лечение. Эти три дня она проводит в Венеции. Город, по Рубиной, тонет в воде, он обречён. Поэтому слова тематической группы «смерть» также встречаются в текстах произведений. В повести «Высокая вода венецианцев» слово «смерть» употребляется 3 раза (при этом 2 раза оно связано именно с городом); глаголы «умирать/ умереть» – 9 раз. В первый раз употребление слова «смерть» отсылает к известной новелле Т. Манна «Смерть в Венеции»: «Столкнут в канал, и дело с концом. *Смерть в Венеции!*» [5, с. 253]. Синтаксический параллелизм и фонетическое созвучие

названий рассказа Томаса Манна и рассказа «Снег в Венеции» Дины Рубиной не могут не бросаться в глаза. Смерть становится неотъемлемым свойством города, «обречённого» города: «и опять, как в первые минуты, её настиг соблазн – ступить: <...> уйти бесшумно и глубоко в воды лагуны, опуститься на дно, слиться с этим *обречённым*, как сама она, городом, побрататься с Венецией *смертью*» [5, с. 263]. Обречённым этот город ещё 4 раза называется в тексте: «Миша уходил, бросал её, он пожелал остаться ей чужим в этом *обречённом* городе, вернее, таинственном городе *обречённых*» [5, с. 299]; «она все поняла: этот город, с душою мужественной и женской, был так же *обречен*, как она» [5, с. 280]; «бежать из этого *обречённого* города, свою связь с которым она чувствует почти физически» [5, с. 285].

С темой смерти связаны слова группы «туман» и «сумрак, ночь, темнота». Туман и сумрак окутывают Венецию: «а мы брели в *туманном киселе* февральских сумерек» [6, с. 56]; «нотки *тумана* оставляли на губах вязкий *водорослевый* привкус» [6, с. 67]; «С наступлением *темноты в чёрной воде* каналов *тяжело* качаются огненные слитки света» [6, с. 55]; «Разбудил её колокольный звон. Он качался и плыл в колеблющихся *сумерках, как тяжёлая вода каналов*» [5, с. 267]. Сама Венеция – это «сумеречный» мир искусственных масок: «Минут тридцать она стояла на ступенях вокзала, пытаюсь совладать с собой, шагнуть и начать жить в этом, театрально освещённом светом липовых фонарей, *сумеречном мире*» [5, с. 246]. Маски тоже называются «мёртвыми личинами» [5, с. 286]. При этом эта сумеречная искусственность, тайна, для города естественна, она идёт ему: «Более всего этому городу идёт *ночь*, и, вероятно, особенно хорош бывал он в *зловещем свете* факелов» [6, с. 55].

И эта обречённость города как раз даёт возможность ему «жить». Героиня *борется*, как борется город, исходя даже из этимологии его названия. Борется со смертью за жизнь. Вода, как что-то тёмное, тяжёлое прибывает вместе с наводнением в её душе, но затем спадает, приходит смирение: «И так же, как с площади ушла вода лагуны, смятение и страх, весь день гнавшие её по хлипким мосткам с одной улочки на другую, ушли, оставив в этот последний вечер мужественное смирение, чуткую тишину души» [5, с. 286]. Приходит любовь. Глагол *лю-*

бить, причастие *любимый*, прилагательное *любовный* и существительное *любовь* встречаются в тексте 15 раз. Эти слова описывают и прошлое героини (её любимого умершего из-за любви двоюродного брата, любящего самоотверженной любовью мужа, её семью), и любовное приключение, случившееся в Венеции потому, что портье был похож на того самого умершего брата, а ещё из-за отчаяния и страха, невозможности рассказать об этом страхе по-настоящему любимому человеку – мужу. Но несколько раз эти слова характеризуют именно город. Так, при описании церкви, каменные ступени которой уходят в воду, что вызывает у героини мысли о суициде, Д.И. Рубина отмечает: «...видишь, как естественно из моря поднялась эта белоснежная громада, как нерушимо стоит она в *любовных* объятиях воды» [5, с. 261]. Или вот такая характеристика лагуны: «И правда, когда Бог трудился над этой лагуной, он был и весел, и бодр, и тоже – полон *любви*, восторга, сострадания» [5, с. 264]. Даже крики венецианских гондольеров «О-ои» сравниваются с любовным стоном: «О-ои! О-ои!» - разносится над водой каналов – то ли крик боли, то ли стон *любовный*» [5, с. 269].

Венеция становится городом любви. Таинственные любовные отношения описываются и в рассказе «Снег в Венеции». Именно любовь помогает преодолеть смерть. Несмотря на смерть, город «повёрнут к Богу» [5, с. 270]. «Всё хорошо, они умирают!» – это шутливо-циничная фраза, описывающая победу над раковыми клетками в исследованиях героини [5, с. 240], характеризует и её остаток жизни, и жизнь Венеции. И жизнь побеждает: слова с корнем «жизн-», «жив-» употребляются в повести «Высокая вода венецианцев» 52 раза. Без обречённой Венеции нет жизни: «...конечно, конечно Венеция! Именно Венеция! Как она могла *жить* до сих пор, ни разу ни быв в Венеции!» [5, с. 243]. Живое здесь доминирует над мёртвым: «...за частоколом косо торчащих из воды полусгнивших брёвен перед ней лежала искристая, белая к горизонту, а ближе к берегу ониксовая, чёрно-малахитовая, но *живая*, тяжело шевелящаяся лагуна» [5, с. 259], «...наблюдала рабочую, рассветную *жизнь* этого уголка Венеции» [5, с. 262]. Сама героиня, несмотря на свою болезнь, живая и физически, и душевно: «Она стояла на мостике, навалившись на перила, бурно дыша туманным сырým воздухом, не надевая капюшона, предоставив потокам *живого* дождя своё *живое* лицо» [5, с. 286]. Именно образ живой Венеции помогает

героине осознать, как нужно жить дальше: «Надо было *дожить* отпущенное ей время, как *доживал* этот город – щедро, на людях. В трудах и веселье» [5, с. 300].

В одном своём интервью Д.И. Рубина сказала: «Этот город <Венеция>— устойчивый бренд всего на свете: любви, смерти, невесомости, зыбкости существования. <...> Я обожаю Венецию как место краткого обитания, <...> необычайную человеческую странность существования в невесомости, зыбкости, отсутствии устойчивости, <...> город, который вместе со своими жителями плывет, ускользает от цивилизации, но цивилизация никак не может его отпустить» [1]. Так, в произведениях писателя топоним Венеция становится символом смерти, чего-то зыбкого, уходящего. Но, с другой стороны, своим существованием в течение многих веков город борется с водой, преодолевает смерть, живёт полноценной жизнью, отдаваясь любви, как в последний раз. И от этого он прекрасен.

Анализ топонимов в произведениях Д.И. Рубиной в очередной раз показывает, что произведения писателя можно считать ономастическим текстом [2]: топоним становится коннотативным онимом, выбор топонима обязательно связан с текстом произведения и его главной идеей, глубина коннотаций делает прозу писателя интеллектуальной и музыкальной. Обилие же коннотативных онимов создаёт особый стиль Д.И. Рубиной, ставящий её произведения в один ряд с классической литературой.

Литература

1. Дина Рубина. Среди писателей я редко встречала нормальных людей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://style.rbc.ru/people/5b9a850e9a79478b63778e73> (дата доступа: 02.02.2022)
2. Ланге Н.В. Произведения Д.И. Рубиной как ономастический текст // Ономастика в Смоленске и Витебске: проблемы и перспективы исследования: материалы международной научной конференции. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2021. – С. 61 – 67.
3. Народ, давший своё имя Венеции – родственники славян? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/zapiskiputeshestvennika/narod-davshii-svoe-imia-venecii-rodstvenniki-slavian-5c61758d31b13100b17d99e6> (дата доступа 17.02.2022)
4. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имён. – М.: ООО «А Темп», 2006. – 440 с.
5. Рубина Д. Высокая вода венецианцев // Несколько торопливых слов любви...: Повесть и рассказы. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 233 – 300.
6. Рубина Д. Снег в Венеции // Окна: роман. – М.: Эксмо, 2012. – С. 55 – 97.

ЦИКЛ ФЭНТЕЗИЙНЫХ ПОВЕСТЕЙ К.С. ЛЬЮИСА «ХРОНИКИ НАРНИИ» КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ СМИ

А. Н. Мищенко, Н. А. Сегал

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского»
(Симферополь)

«Хроники Нарнии» – цикл из семи книг, написанных британским писателем Клайвом Стейплзом Льюисом в 1950-х годах. Центральным местом действия всех повестей автора является волшебная страна Нарния, прототипом которой послужила небольшая деревня Ростревор на юге графства Даун (Ирландия), где писатель часто бывал в детстве. По специальности К.С. Льюис был историком литературы, среди прочего изучал античную и средневековую мифологию, английскую литературу и фольклор. Именно легенды и мифы Древней Греции и Рима, старинные предания, волшебные сказки, детские впечатления и взрослые размышления писателя естественным образом переплелись в «Хрониках Нарнии». В них рассказывается о приключениях детей в волшебной стране Нарнии, где животные могут разговаривать, магия никого не удивляет, а добро борется со злом. Именно поэтому нарнийский цикл является актуальным при описании современных социально-политических событий, сюжеты которого логично соотносятся с «приключениями» политических субъектов в борьбе за власть и влияние.

Мировая популярность «Хроник» (продано более 100 миллионов экземпляров, написанных на 41 языке) и обилие используемых в текстах СМИ аллюзий к ним (в т.ч. самого названия цикла), свидетельствует о воздействующем потенциале прецедентной единицы и нуждается в анализе смыслопорождающих, лингвопрагматических и аксиологических особенностей.

Цель нашей работы заключается в выявлении и описании семантико-прагматического потенциала прецедентных феноменов, входящих в цикл фэнтезийных повестей К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» в русскоязычном медиадискусе.

Источниками анализируемого материала послужили разнообразные ресурсы: газеты, журналы, информационные агентства разной це-

левой направленности. Наибольшее количество примеров зафиксировано на страницах ежедневной Интернет-газеты «Лента.ру», а также информационного агентства «Regnum», сфера вещания которого охватывает все регионы России и сопредельные государства.

Выявленные в текстах русскоязычных СМИ аллюзии, выступая как прецедентные феномены, часто подвергаются семантическим трансформациям: приобретают дополнительные смысловые оттенки, расширяют свой эпидигматический потенциал. Использование прецедентных феноменов помогает авторам медийных сообщений в создании новых сюжетов, отражающих характерные для социально-политической жизни реалии.

Так, согласно жанровому определению, «Хроники Нарнии» относятся к литературной сказке, что легло в основу создания прецедентной ситуации: *«Хроники «Нарнии» – украинская сказка для белорусской оппозиции* (<http://www.dal.by>, 09.04.2014).

Из сюжета серии книг известно, что Нарния вела войну с Эттинсмуром, которая длилась с переменным успехом на протяжении всей истории. Эта сюжетная линия легла в основу прецедентной ситуации о военных действиях в Украине в трансформированном виде: *Украина – хроника мира Нарнии: Анатолий Шарий о ситуации на Украине* (<https://iarex.ru>, 29.04.2014). Ввиду нестабильной ситуации в государстве появились так называемые «воины Нарнии» либо «викинги», как известно, скандинавские мореходы, совершавшие набеги на разные страны, в том числе Ирландию: *Нарния придет – порядок наведет. На Украине амнистировали участников беспорядков... В тот же день в мэрию вернулись около ста радикально настроенных активистов (по другой версии, они оттуда и не уходили), называвших себя «викингами» и «воинами Нарнии»* (Лента, 17.02.2014).

Очевидно, что как и в любой сказке, все вымышленно и нереально, как и страна Нарния – вымышленная территория. Этот факт находит отражение в медиатекстах. Так, по субъективной либо политической причине определённую страну, государство или территорию не считают реальной, подчеркивают связь с Нарнией посредством лексем, которые можно сложить в синонимический ряд: вымышленная, выдуманной, сказочная, мифическая, этакая, своя личная: *Милонов назвал*

Нарнией территорию, изображённую на экипировке сборной Украины. «На их форме какая-то белиберда изображена. Изменили территорию так, что это уже и не Украина. Это **Нарния** какая-то **вымышленная** получилась (<https://u-f.ru>, 10.06.2021); «**Ницой выдумывает Укро-Нарнию**»: Милонов отреагировал на слова украинской писательницы о России (ФАН, 23.06.2018); «Государство поделено на сказочную кремлевскую **«Нарнию»** и остальную страну» – Алина Жестовская о пресс-конференции президента (<https://newia.ru>, 19.12.2019); Естественно, в нынешней России с её застывшей «стабильностью» опять разглядят «руку Запада», наделяя эту **мифическую Нарнию** способностью формировать события... (<https://svpressa.ru>, 05.01.2021); Другой пласт касается культуры Севера. Когда я впервые оказалась в Пинеге в 2006 году, там было все иначе, чем в Москве. Другие дома, машины. Тротуары деревянные. Ты попадаешь в **этакую Нарнию** (<https://www.forbes.ru>, 22.12.2021); Музыка была для меня отдушиной, иным миром, своей **личной «Нарнией»**, – лидер группы «Пилот» Илья Кнабенгоф (Учительская газета, 30.01.2021). Отметим, что политические причины «мифичности» территории всегда сопровождаются иронической коннотацией, а субъективные причины сравнения территории с волшебной страной связаны с чувством ностальгии и приятными воспоминаниям о путешествиях по затаенным местам.

Еще одна сюжетная линия, способствующая активному функционированию прецедентных феноменов в текстах СМИ, связана с возможностью посетить Нарнию. Автор на вопрос о том, каким образом попасть в волшебную страну, отвечает следующее: «Я буду учить вас этому всю жизнь, – ответил Лев. – Сейчас я не скажу, долог путь или короток, знайте лишь, что он пересекает реку. Но не бойтесь, я умею строить мосты» [1, с.386]. Данная цитата свидетельствует о том, что волшебная страна не для всех и путь к ней долгий и таинственный, что подтверждается медиаконтекстами: **Крым, как Нарния, пускает не всех** (<https://www.yaplakal.com>, 31.07.2014); **Топилину не верят: Легче попасть в Нарнию, чем в Россию** глазами чиновников. Жители Якутии восприняли со скепсисом и возмущением заявление главы Минтруда РФ Максима Топилина о беспрецедентных темпах роста зарплат. Люди считают, что реальность сильно отличается от того, что ви-

дят в стране чиновники (<https://regnum.ru>, 25.10.2018); *Секретная выставка: «Русская Нарния» открылась не для всех* (<https://www.ivanovonews.ru>, 08.12.2020).

Как справедливо утверждает Мостепанов А.А. «К.С. Льюис соединяет фольклорные артефакты и бытовые детали; волшебство у него оказывается скрытым в обычных вещах, но и включённое в повседневную реальность, оно сохраняет мотив чуда, «сказочности» всего происходящего [2, с. 46]. Именно при помощи особых артефактов возможно проникать из современного мира в волшебный. Эти артефакты в текстах СМИ могут быть представлены различными предметами, актуальными для определённой социально-политической проблемы, например, проблем дорожно-транспортной системы (ямы на дорогах, обвалы, открытые люки): Во время коммунальных работ на северо-западе Челябинска трактор *провалился под землю. Он нашел вход в Нарнию*, – считает Алексей Волк (Пчела, 08.09.2021); *Дверь в Нарнию: в Таганроге в дорожную яму провалился трактор. Комментаторы рассказали о подземной реке и способах ремонта дорог* (<https://don24.ru>, 16.03.2018); *В Саратове возле подъезда обнаружили провал, ведущий в «Нарнию»* (<https://www.4vsar.ru>, 21.02.2018); *Это Нарния: в Самаре иномарка провалилась в канализационный люк* (<https://tvsamara.ru>, 02.08. 2021).

Как известно из сюжета одной из повестей «Хроник Нарнии», одним из основных порталов, ведущих в Нарнию, был платяной шкаф. На фоне волшебного мира этот портал выглядит обыденным, что стало причиной активного функционирования прецедентных единиц с данным артефактом в текстах СМИ. Вторичные номинации посредством использования сюжета со шкафом описывают ряд типичных ситуаций, связанных с проблемами социально-экономического или политического характера. К наиболее частотным можно отнести мошенничество и преступления, где шкаф служит тайным входом, выходом либо местом хранения: *Киевская Нарния: вход в подпольное казино устроили через шкаф* (Наш Киев, 07.02.2018); *Кемеровчанка спрятала плантацию конопли «в Нарнии» за шкафом. Кемеровские полицейские задержали местную жительницу, в доме у которой нашли потайную комнату с плантацией каннабиса* (Лента, 13.09.2016); *Нарния в кошельке: смолянка спрятала деньги, но кто-то им «приделал ноги».*

Жительница Смоленска накопила 30 тысяч рублей и спрятала кошелек с «зачачкой» в шкаф (<https://readovka67.ru>, 10.10.2021); *Обокравшего оренбурженку на 50 000 \$ и сбежавшего в «Нарнию» преступника задержали и осудили. 56-летний житель Пензы арендовал в центре города офис, где имелся запасной выход, замаскированный под шкаф с дверью, и стол, позволяющий незаметно доставать вещи из шкафа* (Беловка.рус, 01.10.2021).

Еще одной проблемой, описываемой в медиатекстах посредством прецедентной ситуации «вход со шкафа», становится загадочное появление кого-либо или чего-либо, например, политика или создание столицы в несуществующей стране: *«Гость из Нарнии» неожиданно вышел из шкафа на заседании с Аксёновым* (<https://news.ru>, 28.05.2021); *Ранее обсуждался также проект Нарнии со столицей в шкафу: соцсети «порвало» заявление Захарченко о Малороссии. Захарченко объявил о создании государства «Малороссия» со столицей в Донецке* (ukranews.com, 12.01.2015).

Нами зафиксированы конструкции, описывающие и другие пути в Нарнию. Приведем некоторые примеры: *Именно здесь проходит непреодолимая граница, отделяющая Киселевичи от Черепичного. На ту сторону, словно в Нарнию, можно пройти через узкий тоннель прямо под насыпью со шпалами и рельсами* (Вечерний Бобруйск, 01.10.2021); *В Благовещенске возле здания электроаппаратного завода появилась дорога в «Нарнию». Построенный по всем правилам благоустройства заезд упирается в глухую стену* (<https://www.amur.life>, 31.10.2021); *Искусственное болото: жители Шушар борются со строителями, не желающими решать их проблемы. В эту зловонную Нарнию вход не из шкафа, а с улицы. Здесь из волшебных существ в подвале дома разве что крысы. А ещё есть болото, искусственно созданное действиями, а точнее, бездействием коммунальщиков* (<https://78.ru>, 16.11.2021). В данном контексте с саркастической коннотацией описывается бездеятельность коммунальных служб посредством артефактов из фэнтези, например, вход со шкафа, волшебные существа, болото, которые в социально-политической жизни приобретает новый смысл.

Еще одной сюжетной линией, порождающей прецедентную ситуацию, является Столетняя зима или Долгая зима – период в истории

Нарнии, когда страной правила Белая Колдунья. Такие конструкции достаточно активно функционируют в медиатекстах и характеризуют погодные условия: *В США так холодно, что Ниагарский водопад замерз и выглядит как Нарния* (<https://www.liveinternet.ru>, 11.02.2018); *Владивосток до сих пор помнит ноябрь 2020 года, когда неожиданно-негаданно на город обрушился ледяной шторм. Начиналось все 18 ноября с небольшого дождя и многочасовых вечерних пробок, коими местных уже не удивишь. Но утро 19 числа перевернуло сознание всех – за одни сутки температура воздуха упала сразу на десять градусов, а город из мокрого осеннего превратился в настоящее ледяное царство Снежной Королевы. Эдакая Нарния во время правления Белой Колдуньи* (<https://www.dv.kp.ru>, 18.11.2021); *Заснеженные деревья, кристальное небо, сугробы, пока одни любуются пейзажами Нарнии, другие пытаются справиться с последствиями антициклона* (<https://lentv24.ru>, 08.12.2021).

Таким образом, цикл фэнтезийных повестей К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» можно рассматривать как прецедентный мир, наполненный объектами, событиями и героями, реально существующими в современном мире. Использование прецедентных единиц позволяет автору описать сложности современного социально-политического мира. Посредством аллюзий на сюжет и волшебные артефакты дает возможность выявить основные проблемы, характерные для мира политики и социума. Вплетая сказочные мотивы в медиаконтексты, представляется возможным поднимать ряд важных военно-политических, экономических и социальных вопросов, таких как военные действия в некоторых странах, нестабильная политическая обстановка, массовые беспорядки, непризнание определенных территорий, поиски путей к достижению мира, разного рода преступления (мошенничество, кража, торговля наркотиками), проблемы с дорогами, работа коммунальных служб и другие. На фоне вышеизложенных негативных событий современного мира, идеи гуманизма и духовности, стремление к лучшему, которые проповедует К.С. Льюис, способствуют раскрытию духовного потенциала человека. Проанализированные прецедентные феномены отличаются не только глубокими культурно-историческими корнями, но и обладают широким ассоциативным фоном, варьирующимся в контекстах.

Литература

1. Льюис К. С. Хроники Нарнии. М.: Космополис, 1991. – 688 с.
2. Мищенко А.Н. Прецедентный феномен «Властелин колец» в русскоязычном медиапространстве // Известия Южного федерального университета. Филологические науки, 2021. Том 25. № 4. – С. 34-43.
3. Мостепанов А.А. Жанровые особенности цикла «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса (фэнтези или литературная сказка?) // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2011, №1. – С. 45-48.
4. Родина М.В. Повседневный мир в фантастическом цикле К.С. Льюиса «Хроники Нарнии» // Наука и образование: новое время. 2014, №5. – С. 12-21.
5. Сегал Н.А. Ассоциативно-прагматический потенциал библеизмов-зоонимов при объективации медийного образа Крыма // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020, № 25-1. – С. 141-144.

ОСОБЕННОСТИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ Л.Н. ТОЛСТОГО В ДНЕВНИКАХ ГОДОВ 1888-1890 ГОДОВ

Г.В. Токарев

grig72@mail.ru

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»
(Тула)

В дневниках шестидесятилетнего Толстого прослеживаются две темы: что я чувствую и как жить. Рассмотрим их воплощение в дневниках за 1888-1890 годов.

Записи позволяют охарактеризовать эмоциональное состояние Толстого в этот период как подавленное. Он чувствует себя одиноким, негативно оценивает своё существование, считает, что он ведёт безнравственный образ жизни. Для характеристики своего состояния пишущий использует оценочную, негативно маркированную лексику: *опуститься, грязный, подлый, скверный, фарисейский. Две вещи дурны, вероятно в связи одна с другой: 1) то, что я тягочусь жизнью, забываю, что если есть силы жизни, то они могут быть употреблены на служение Богу и что никуда не уйдёшь – нет пустоты, везде трение и в трении жизнь и 2) что поддаюсь животным инстинктам, не побеждаю их – в еде, в еде главное.* (15 июня 1889) [4, с. 96], *я одинок* (4 февраля 1890) [5, с. 16]. *Нехорош я – мало любви.* (10 мая 1890) [5, с. 41]. *Нравственно низок.* (15 октября 1890) [5, с. 86]. *Я очень нравственно и умственно опустился. Вчера ужасная тоска.* (30 декабря 1890) [5, с. 116].

Толстой пишет о том, что его нравственный уровень понизился. В какой-то мере это противоречит более ранним записям о том, что в молодые годы он вёл безнравственный, животный образ жизни. Причины безнравственности Толстой видит в чревоугодничестве и равнодушии к окружающим.

Низкая оценка своего существования объясняется Толстым тем, что он живёт интересами своей семьи, удовлетворением животных потребностей. *...я живу, пришитый к юбкам жены, подчиняясь ей и ведя сам и сов всеми детьми грязную, подлую жизнь, которую лживо оправдываю тем, что я не могу я не могу нарушить любви. – Вместо жертвы, примера победительного, скверная, подлая, фарисейская,*

отталкивающая от учения Христа жизнь. (17 июня 1890) [5, с. 50]
Так нельзя. Страшная полнота, напряжённость плотской жизни. (23 августа 1890) [5, с. 80]. Всё это позволяет ему оценить свою жизни как эгоистичную. *Я нехорошо настроен – эгоизм, похоть, слава человеческая – всей этой скверной полон.* (9 августа 1890) [5, с. 74] Однако Толстой не желает предаваться унынию. Он определяет для себя некую программу, позволяющую ему выйти из этого состояния, увидеть смысл своей жизни.

Во-первых, он считает необходимым общение с людьми, жизнь ради них, их интересами. Главным средством общения с людьми должна стать любовь. Толстой использует военную метафору: *броня любви*, пытаясь подчеркнуть важную для себя функцию любви – защищать. *Ох, кабы облечься в броню любви, т.е. на все стороны всегда выставлять любовь к людям; чтоб никто бы тебя не пробрал* (5 марта 1889) [5, с. 46]. Любовь к ближнему, по Толстому, должна быть активна, для этого Толстой употребляет данное слово вместе с словом *воздействие*...надо всё дело жизни сосредоточить на любовном воздействии на Соню. ... *Ничего не сделал из заданных себе задач: молчания и воздействия на Соню* (9 марта 1889) [5, с. 48].

Во-вторых, это борьба с тщеславием, эгоизмом. Её выражение Толстой видит в смиренном и благодарном принятии унижения, оскорблении своей личности, принятии роли юродивого. ...*как бы приучить себя, встречаясь с людьми, ожидать и желать от них (для испытания себя, для уничтожения своей поганой личности), желать от них унижения, оскорбления и превратного о тебе мнения (юродство).* (4 декабря 1888) [4, с. 9]. *Немного помогает мне правило: желать, сходясь с людьми, чтобы они тебя унизили, оскорбили, поставили в неловкое положение, а ты бы был добр к ним.* (6 декабря 1888) [4, с. 10].

В-третьих, преодоление уныния, поиск смысла своей жизни Толстой связывает исключительно с внутренней работой над собой. 10 декабря 1888 года он пишет: *Ничего нужного мне вне меня нет.* [4, с. 12]. Метафорически Толстой представляет это как создание обиталища Бога внутри себя. ...*самому самого победить нельзя. Самый святой сам – сам чорт. Надо устроить в себе обиталище достойное Бога, чтобы пришёл и вселился.* (12 июня 1890) [5, с. 48].

Такой подход становится способом самопримирения себя с реальностью. ... *я сержусь на нравственную тупость детей кроме Маши. Но кто же они? Мои дети, мой произведение со всех сторон, с плотской и духовной. Я их сделал, какими они есть. Это мои грехи – всегда передо мной. И мне уходить от них некуда и нельзя. Надо их просвещать, а я этого не умею, я сам плох.*

Я часто говорил себе: если бы не жена, дети, я бы жил святой жизнью, я упрекал их в том, что они мешают мне, а ведь они моя цель... (3 сентября 1890) [5, с. 85].

В-четвёртых, Толстой считает, что обретение гармонии придёт к нему тогда, когда он ощутит себя частью Бога. *Цель моей жизни, как и всякой: улучшение жизни; средство для этого одно: улучшение себя. ... надо быть совершенным, как Отец. ... Я не орудие, но орган Божества. ... Дерзко приравнивать себя отцу только тогда, когда считаешь себя и его личностями. Но когда ясно существует только моё отношение к нему, то я не могу не считать себя одинаковым с ним. Я и Отец одно. (2 марта 1889) [4, с. 44]*

Толстой определяет для себя нравственную функцию быть посланником бога, которая становится для него нравственной нормой. *Человек должен ощущать себя посланником Бога, сохранять нравственную чистоту, а главное – научиться любить. ... Ты посланец от Отца, делать Его дело. И потому, чтобы быть достойным продолжать его делать, иметь это благо, 1) блюди себя чистым, каким Он представляется тебе, 2) всё, что делаешь, делай только в исполнение Его воли и 3) волю Его ты познаёшь, когда ты в любви. Любовь это Его сила, проходящая через тебя, поворачивайся такой стороной, чтобы она проходила через тебя. (2 марта 1889) [4, с. 44].*

Роль посланца Бога, по Толстому, главная и единственная для человека. *Всё остальное второстепенно. Ищите того, чтобы быть исполнителями воли Бога и больше ничего, ничего. Всё будет – и праведность, и радость, и жизнь, не говоря о хлебе и одежде, которые и не нужны. Нужен только хлеб насущный – пища жизни, та пища, про которую сказал Христос: Пища моя творить волю пославшего. (27 марта 1889) [4, с. 58 т. 50].*

Толстой формулирует для себя нравственный императив: радоваться всему, принимать всё, всё воспринимать как благо. *Успокаивает больше всего сознание того, что я должен поступать по Божьи*

так, как поступает Бог. Он не сердится, не огорчается и не ослабевает, а всё тот же добрый, радостный и всемогущий. Таков должен быть и я. 13 сентября 1889 с. 142 т. 50 Радоваться! Радоваться! Дело жизни, назначение её – радость. Радуйся на небо, на солнце, на звёзды, на траву, на деревья, на животных, на людей. И блюди за тем, чтобы радость эта ничем не нарушалась. Нарушается эта радость, значит ты ошибся где-нибудь – ищи эту ошибку и исправляй. ... Будьте как дети – радуйтесь всегда. 15 сентября 1889 с. 144 Т. 50 Всё: мои болезни, моя женитьба, характер жены – всё, что иногда казалось мне злом, было и есть благо. Всё благо, зла нет. 26 августа с. 81 т. 51 Как видим, Толстой пытается полностью исключить зло из своей жизни. Всё является проявлением добра.

Толстой пишет о том, что взрослый должен подражать постоянной и бескорыстной радости ребёнка. Лев Николаевич считает, что человек, и он в частности, не сразу достигает понимания смысла жизни. Он проходит три фазы нравственного развития, от эгоизма к альтруизму. Шестидесятилетний Толстой ощущает себя в третьей фазе, характеризующейся как любовь к Богу.

Человек переживает 3 фазиса, и я переживаю из них теперь 3-й. Первый фазис: человек живёт только для своих страстей, еда, питьё, веселье, охота женщины, тщеславие, гордость и жизнь полна. Так у меня было лет до 30, со седых волос (у многих это раньше гораздо), потом начался интерес блага людей, всех людей, человечества (началось это резко с деятельности школ, хотя стремление это проявлялось, кое-где влетаясь в жизнь личную, и прежде). Интерес этот зачих было в первое время семейной жизни, но потом опять возник с новой и страшной силой при сознании тщеты личной жизни. Всё религиозное сознание моё сосредоточивалось в стремлении к благу людей, в деятельности для осуществления Царства Божия. (31 октября 1889) [4, с. 170].

Обретение радости Толстой воспринимает как непростую нравственную работу, которая связана с борьбой со своим тщеславием. И свой дневник он воспринимает как средство этой духовной работы. Толстой понимает, что дневник будет доступен всем и не боится компрометирующих его записей.

Думал о своих дневниках старых, о том, как я гадок в них представляюсь, и о том, как не хочется, чтобы их знали, т.е. забочусь о славе людской и после смерти. ...Не страдать о том, чтобы прослыть за негодяя. Трудно, но как хорошо! Как радостно, когда отбросишь заботу о славе людской, как сразу попадёшь в руки Богу, и как легко и твёрдо. (24 июля 1890) [5, с. 65].

Ещё одним условием достижения гармонии Толстой считает жизнь среди людей. Если тебе мешают люди, то жить незачем. Уходить от людей это самоубийство. (8 июня 1890) [5, с. 47].

Таким образом, рассмотрение дневниковых записей Толстого в аспекте самоидентификации демонстрирует его желание преодолеть негативную самооценку, желание самосовершенствоваться. Нравственную опору самовоспитания Толстой находит внутри себя. Жизнь для людей, осмысление себя часть Бога, радостное восприятие всего как блага, борьба с эгоизмом и честолюбием являются важными этапами его нравственной программы, которую пишущий репрезентирует с опорой на метафорические средства и формы внутреннего должностования.

Литература

1. Алябьева С.В. Вера и самосовершенствование как глубинные смыслы жизни в учении Л.Н. Толстого // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. – 2015. – № 5. – С. 63-66.
2. Мелешко Е.Д. Принцип неделания Л.Н. Толстого в контексте программы нравственного самосовершенствования личности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – № 3. – 2021. – С. 7-24.
3. Плеханов Е.А. Проблема самосовершенствования и свободы человека в контексте «нового жизнепонимания Л.Н. Толстого» // Толстой – мыслитель, художник, педагог и современность. Материалы международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня смерти Л.Н. Толстого. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2011. – С. 19.
4. Толстой Л.Н. Дневники 1895-1899 гг. / Л.Н. Толстой // Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 50. – М.: РГБ, 2006.
5. Толстой Л.Н. Дневники 1895-1899 гг. / Л.Н. Толстой // Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 51. – М.: РГБ, 2006.

**ФИТОНИМ КАК КОМПОНЕНТ СРАВНЕНИЯ
В КНИГЕ «ПАРА ЛАПЧАТЫХ УНТОВ»
СОВРЕМЕННОГО АМУРСКОГО ПИСАТЕЛЯ В.Г. ЛЕЦИКА**

О.Н. Филитова
olgafilitova@mail.ru

ВГБОУ ВО «Дальневосточный государственный аграрный университет»
(Благовещенск)

Не секрет, что растения являются неотъемлемой частью жизни человека с момента зарождения разумной жизни на Земле и до сегодняшнего дня. Выполняя различные функции (обеспечение человека пищей, топливом, строительными материалами, лекарственным сырьём, сырьём для изготовления тканей, удовлетворение эстетических и ритуальных потребностей), растения играют исключительно важную роль в жизни человека и общества, именно поэтому в любом языке существует огромное количество слов для их обозначения. При этом в большинстве языков параллельно функционируют ботаническая терминологическая система, основанная на трудах К. Линнея и универсальная для многих языков, и народные названия растений, как правило, специфические для каждого языка или даже его диалекта [1, с. 509].

Большинство исследователей, занимающихся лингвистическим изучением названий растений, использует для их обозначения термин *фитоним*, под которым чаще всего понимаются родовые и видовые названия травянистых и древесных растений (*ковыль, одуванчик, пшеница, рябина, берёза* и т. д.), их частей (*лист, цветок, корень*), разных фаз развития растения (*всход, росток* и др.), растительных сообществ (*луг, поле, тайга* и т. д.).

Учёные из Томска полагают, что фитонимический и кулинарный коды, пересекающиеся в определённых точках, относятся к числу базовых кодов русской (традиционно аграрной) культуры [7]. Таким образом, изучение фитонимической лексики представляет собой определённый интерес для реконструирования отдельных фрагментов языковой картины мира русского народа. Наиболее яркое воплощение фитонимы обретают на страницах художественных произведений.

Фитонимическая лексика занимает важное место в первой книге современного амурского писателя В.Г. Лецика. Фитонимы здесь выполняют различные функции: являются частью описания пейзажа,

входят в состав метафор и сравнений, представляют собой символы [6].

В данной статье рассматривается лишь один тип сравнения с компонентом-фитонимом – обороты, в которых «растение / его часть / растительное сообщество уподобляется какому-либо предмету».

Особенностью этого типа сравнений в прозе В.Г. Лецика является их вписывание в широкий фитонимический контекст, что делает их частью пейзажа. Например: «Он поспешил к кустам шиповника. Солнце брызнуло из-за сопки. Утро отличное, ветерок комарьё сдувает, стебли листовника мокры от росы, податливы. «Десяткой» он сегодня полтонны сена свалит. А потом ещё, и ещё... Будет стожок стоять на увале! Будет он виден с дороги, аккуратный, как свечечка...» [4, с. 70]. Появление сравнения с компонентом-фитонимом подготовлено предшествующим описанием природы. При этом пейзаж мыслится как близкий, родной, о чём свидетельствуют диалектные слова *сопка*, *листовник*. Позитивное отношение Аркаши к природе и крестьянскому труду передаётся ещё и при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов в словах *стожок*, *свечечка*.

Сравнение *стожка* со *свечечкой* может показаться немотивированным: ведь свеча, огонь – скорее враг сухой травы, так сказать, антагонист. Чтобы понять, что это противопоставление мнимое, нужно обратиться к символике. Свеча – многозначный символ, знаменующий связь человека с Богом, космосом. Однако свеча может выступать и символом человеческой жизни и души. В православии свеча символизирует жертву и молитву, защиту от злых сил, болезней и колдовства [6, с. 430–431]. Отметим, что образ свечи встречается и в лирических произведениях Лецика, например, в стихотворении «Панночка» смерть иносказательно изображается как «свеча погасла» [3, с. 2]. Сравнение же *стожка* со *свечечкой* имеет явный религиозный подтекст и апеллирует к извечной проблеме отношения к природе: амурский писатель безоговорочно признаёт природу храмом, а не мастерской. Отнесённость фитонимического объекта к горнему миру ещё более усиливается благодаря хронотопу рассказа – *стожок* находится ни где-нибудь, а на увале.

Одушевление природы, её поэтизация, характерные для всех произведений цикла «Пара лапчатых унтов», особенно ярко проявляются в текстах о жизни охотника в тайге, где растительный мир, животный мир и мир человека переплетаются настолько тесно, что лося можно принять за корягу, а из веток пихты настелить ковёр. Здесь же, в тайге, опять появляется сравнение фитонимического объекта со свечой: «Избушка стояла на речном берегу, а за ней вплотную темнел высокий ельник. Она как бы выбежала на берег из этого ельника. Да так оно и было: старик срубил зимовьё из еловых брёвен, пазы конопатил мохом, надраным тоже в ельнике, а из прямых, как свечи, лиственниц, кое-где тянувшихся к солнцу из елей, наколол ровной дранки на крышу, натесал плах на стол, нары и двери. Дверная ручка – и та была «здешняя»: росла при ёлках кривая берёзка, и Захар увидел в изгибе ствола дверную ручку. Вырубил и приладил» [4, с. 169].

Сравнение фитонимического объекта с нефитонимическим, как и в рассмотренном выше случае, подготовлено развёрнутым описанием, опять перед читателем обжитый и родной уголок природы, дружественный человеку. В этом описании воссоздаются гармоничные отношения человека с растительным миром, кардинально отличающиеся от отношения к природе золотодобытчиков. Это и не удивительно, ведь зимовьё принадлежит охотнику-якуту, а, как известно, коренные жители Дальнего Востока бережно относились к природе, так как тайга в прямом смысле была для них домом.

Сравнение *прямых лиственниц* со свечами в этом фрагменте можно объяснить, как этнографической точностью описания зимовья якутского охотника, так и символикой свечи. Это были не просто *прямые лиственницы*, а лиственницы, *тянувшиеся к солнцу*, то есть вверх, к небу, к Богу.

Ещё одно «религиозное» сравнение с компонентом-фитонимом находим в описании ловушек, которые Пашка устанавливает, чтобы добыть соболя: «Здесь, чтобы меньше продираться сквозь прибрежные кусты, он местами проложил тропу прямо по речному льду. Одна из ловушек стояла на крутом берегу, и её пихтовая крыша, одетая снегом, картинно смотрелась с плёса. Как часовенка какая стояла» [4, с. 223]. Удивительное сравнение, неожиданное и непонятное для «цивилизованного» человека: ловушка, предназначенная для убийства

пушного зверька, уподобляется часовенке! Но так ли неожиданно это сравнение в художественном мире цикла? Конечно, нет. Вся логика повести «Пара лапчатых унтов» подводит читателя к закономерности этого сравнения. Для человека, живущего в тайге и тайгой, ловушка на зверя воспринимается как помощник, как благодетель. Именно в эту ловушку попался соболь, именно она оказалась «счастливой». Ни для кого не секрет, что среди охотников и по сей день существует суеверное, схожее с первобытным, представление об удаче. Поэтому-то ловушка и сравнивается с *часовенкой*. Как в часовню человек приходит, чтобы помолиться, поблагодарить Бога и попросить его о чём-либо, так и Пашка, глядя на свою ловушку с пихтовой крышей, благодарит её за удачу и молит о новой добыче: «...*Ах ты, милая ловушка, часовенка ты моя на крутом берегу!*» [4, с. 223]. И далее автор делает удивительное признание: «*Сроду не видел Пашка часовенок и очень неуверенно представлял, как они выглядят, – но само клеилось к ловушке это ласковое слово*» [4, с. 224]. Сходное отношение к религии, её служителям, атрибутам и обрядности обнаруживается и в более позднем рассказе В.Г. Лецика «Костюмы» [2], в котором мальчик облачается в костюм попа.

Откуда же взялась эта странная религиозная образность в атеистической стране? Вероятно, *часовенку* можно объяснить «книжность» Пашки, т. е. его начитанностью, а, как известно, образ охотника Пашки во многом автобиографичен.

Интересно, что и в приведённой выше цитате используется слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом, что показывает близость этого объекта человеку. Интересно, что крыша *часовенки* сделана из ветвей того растения, которым устлан пол в палатке Пашки – из пихты. Таким образом, тайга предстаёт своеобразным микрокосмом, в котором всё тесно взаимосвязано и взаимообусловлено, всё закольцовано, как охотничий путик.

Однако в сборнике В.Г. Лецика есть и другой тип взаимоотношений человека с миром природы. Описывая первую косьбу Аркаши в Балыктаке, автор прибегает совсем к другому сравнению: «*Он кружил и кружил среди отцветающего шиповника, руки сплошь исколол шипами. Ему уже каждый куст был знаком, каждый из ещё не опавших*

розовых цветков. Аркаша уже совсем ошалел – и не находил сил обрвать это нелепое кружение... Вот и запах от цветов пошёл сильнее, как от одеколонных флакончиков: солнце нагрело – они и запахи. Обсохли» [4, с. 70]. Одеколонные флакончики... Трудно найти предмет более далёкий от природы! Враждебность природы человеку подчёркивается на лексическом уровне: если в большинстве проанализированных цитат используются диалектные слова и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, то в этом фрагменте их нет. Даже для наименования растения употребляется литературное слово *шиповник*, а не диалектное *шипшишка*, используемое Лециком в других местах рассказа. Зато в этом фрагменте сразу два слова, заимствованные из французского языка – *флакон* и *одеколон*. Эту особенность можно рассматривать как маркер чуждости, отдалённости. Даже такой приятный запах как запах розы раздражает Аркашу, ведь у него не ладится дело.

Итак, сравнивая растение с чем-либо, В.Г. Лецик использует два типа образности. Наиболее часто фрагментом фитонимического сравнения является какой-либо религиозный, сакральный предмет (*свеча*, *часовенка*). Это позволяет автору создать уникальный художественный мир, в котором природа мыслится как храм, а человек – как её органичная часть. На это указывает использование диалектных слов и слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Второй тип сравнения представлен лишь одним примером. Здесь запах цветов шиповника уподобляется запаху одеколонных флакончиков. Используя такие приземлённые и мелкие объекты для сравнения, автор подчёркивает дисгармоничность описываемой ситуации. На лексическом уровне это выражается в использовании заимствованных слов.

И первый, и второй тип сравнения поддерживается развёрнутым описанием пейзажа.

Литература

1. Дьякова Т.А. Этнокультурная основа использования фитонимов лексико-семантической группы «дикорастущие травы» (на материале сборника М. Матусовского «Земля моих отцов – Донбасс») // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019.38 (4). – С. 508–515. DOI 10.18413/2075-4574-2019-38-4-508-515
2. Лецик В.Г. Костюмы: Рассказ // Амур: Литературно-художественный альманах. 2002. № 1. – С. 11–16.

Русский язык в поликультурном мире (8 – 12 июня 2022 г.)

3. Лецик В.Г. Панночка / Амур: Литературно-художественный альманах. 2008. № 7. – С. 2.
4. Лецик В.Г. Пара лапчатых унтов. Благовещенск: Амурское отд. Хабаровского кн. изд-ва, 1984. – 256 с.
5. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / Авт.-сост. д-р ист. наук, проф. В.Э. Багдасарян, д-р ист. наук, проф. И.Б. Орлов, д-р ист. наук В.Л. Телицын; под общ. ред. В.Л. Телицына. 2-е изд. М.: ЛОКИД-ПРЕСС: РИПОЛ классик, 2005. – 495 с.
6. Филитова О.Н. «Смотрю на чёрный телефон...» В.Г. Лецика как стихотворная молитва. / Лосевские чтения – 2014. Материалы региональной научно-практической конференции. Под ред. А.В. Урманова. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2014. – С. 76–87.
7. Юрина Е.А., Авраменко О.В., Помаролли Д. Универсальные аспекты метафоризации образов зерна и хлеба в русском, английском и итальянском языках. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. 11 (188). – С. 135–139.

МОРСКАЯ ТЕМАТИКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОСМЫСЛЕНИИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО

М. Чжан

ГОУ «Шаньдунский университет»
(КНР, Вэйхай)

Основоположником русской реалистической маринистики по праву считается К.М. Станюкович. В его произведениях море впервые превратилось в самостоятельный объект художественной рефлексии, а характеры моряков предстали как социальный тип, обусловленный национальной и профессиональной спецификой. Однако этому предшествовал долгий этап освоения русской литературой морской тематики. Чтобы полноценно осмыслить природу художественных открытий Станюковича, необходимо проследить эволюцию освоения литературой «морского материала».

Преобразования Петра I сделали море ключевой темой политической повестки, и объяснимо, что это нашло отклик в литературе. Морская образность становилась важным атрибутом одического жанра [6, с. 109] и символизировала национальные достижения: море – «могущественная творение природы, которое <...> покоряется россу» [9, с. 67]. То есть целью художника было не погрузить читателя в реалии морской жизни, а выразить некие «неморские» идеи.

Важное место морские мотивы заняли в поэзии романтизма [7, с. 64], однако они опирались в основном на байронической традиции [5, с. 516]. Достаточно вспомнить элегию А.С. Пушкина «Погасло дневное светило...». Она написана под впечатлением реального морского перехода вдоль крымских берегов, однако отраженный в тексте «угрюмый океан» так же мало соотносится с Черным морем, как лирический герой с «авторской личностью» [11, с. 7]. Неслучайно, Пушкин дал элегии подзаголовок «Подражание Байрону» [13, с. 388].

Романтическая проза во многом шла вслед за поэзией: использовала образ моря для выражения лирических переживаний. Однако творчество А.А. Бестужева-Марлинского демонстрирует стремление к более глубокому освоению морской тематики. Бестужев-Марлинский не был профессиональным моряком, но был знаком с морской жизнью. Он родился в семье моряка, принимал участие в учебном плавании по

Балтике [12, с. 51], позднее ходил по Каспийскому и Черному морям [4, с. 30].

В 1823 г. появилась его новелла «Ночь на корабле». Экспозиция – морской фон: «...Ветер свежал, валы разыгрывались сильнее и сильнее – фрегат наш быстро катился по темной пучине океана» [1, с. 37]. Далее – рассказ главного героя о своей несчастной любви и, среди прочего, напряженное описание кораблекрушения, во время которого он спасает возлюбленную. Очевидно, что морские эпизоды здесь служат вспомогательными средствами, позволяющими создать романтический антураж и продемонстрировать решительность и отвагу главного героя.

Морская тема снова появляется в творчестве Марлинского в 1831 г. в повести «Лейтенант Белозор». Сюжет приурочен к 1812 г., когда русская эскадра блокировала французский флот у берегов Голландии. Главный герой – Виктор Белозор – офицер флота, пытается спасти людей с гибнущего корабля, однако сам терпит бедствие с горсткой матросов. Оказавшись на берегу, моряки встречают ряд опасностей, но в результате захватывают неприятельское судно и возвращаются к своей эскадре. В этой повести значительно больше деталей морской жизни, нежели в новелле «Ночью на корабле». В самом начале детально обрисовано кораблекрушение, колоритно переданы диалоги моряков. Но основное авторское внимание уделено не специфике морского быта, а динамике сюжета, любовной интриге. Марлинский метко и даже гиперболизировано [10, с. 252] передал национальную специфику персонажей, однако почти вовсе обошел вниманием вопрос, какую печать наложила на характеры героев морская служба. Поэтому Белозор и сопровождающие его нижние чины мало чем отличаются от сухопутных офицеров и солдат. Морские картины и эпизоды создаются с позиций стороннего наблюдателя, способного видеть внешнюю сторону явлений, но не проникающего в их внутреннее содержание. Марлинский похож на живописца, создающего морской пейзаж, находясь на берегу. Вот показательный эпизод из эпилога к «Лейтенанту Белозору»: «Флот приближался как станица лебедей. Корабли катились величаво под всеми парусами, то склоняясь перед ветром набок, то снова поднимаясь прямо. Легкий передовой фрегат <...> начал салют свой. <...> Дым по очереди салютующих кораблей долго

катился по морю и потом тихо, величественно начал всходить, свиваясь кудрями» [2, т. 1, с. 415].

В 1833 г. Марлинский опубликовал объемную повесть «Фрегат “Надежда”». Ось сюжета – история трагической любви капитана корабля Ильи Правина к княгине Вере. Значительная часть событий связана с морем. Важно отметить, что теперь автор стремится увидеть море не только глазами не вовлеченного во морскую жизнь «живописца». Он разнообразит «точки обзора». В самом начале повести корабли русского флота предстают в описании главной героини, которая далека от тонкостей морского быта и специфической терминологии, а потому корабельные трапы называет лестницами, а палубу – помостом: «Висячая лестница устлана была флагами. <...> Помост чистый, выложенный, как стол; снасти, закрученные завитками, блоки, сверкающие как серьги, сетки, сплетенные фантастическими кружевами <...>» [2, т. 2, с. 183–184]. Далее детали флотского быта описываются автором, который явно хорошо осведомлен об устройстве корабля, убедительно изображает борьбу экипажа со штормом и вполне владеет морской терминологией [3, с. 36.]. Иные подробности корабельной жизни передаются через диалоги моряков. И важно, что автор стремится с помощью этих диалогов передать колорит морского характера, а потому насыщает реплики моряков множеством «морских» выражений. Конечно, это выглядит как преувеличение, выпячивание профессионального речевого колорита. Даже в интимном письме главный герой выражается так: «Перевяжи узлом мой брейд-вымпел, любезный друг, опусти – его в полстеньги, вели петь за упокой моего рассудка» [2, т. 2, с. 210]. Но все это сигнализирует, что А.А. Бестужев-Марлинский пришел к осознанию необходимости осмыслить, в какой мере морская профессия влияет на характер героя. Правда, задача эта оказалась решена не в полной мере: главный герой повести – моряк, что называется, по сюжету, однако своим характером мало чем отличается от типичного сухопутного офицера.

В 1834 г. свет увидела повесть А.А. Бестужев-Марлинский «Мореход Никитин». Она опиралась на реальную историю [4, с. 35]: поморы оказались в плену на английском судне, но сумели отбить корабль и вернуться домой. Здесь автор романтическим преувеличениям и прикрасам предпочитает детальное и достоверное описание поморского карбаса,

портретов, природных явлений. Читатель зримо представляет себе и судно, и людей на судне, и застигнувшую их бурю. Правда, поморы, в изображении Марлинского, мало чем отличаются от мещан или крестьян всякой другой российской губернии. И все же повесть давала читателю представление о том, как проявляется национальный характер в условиях морской жизни и борьбы с морской стихией.

Итак, мы можем констатировать, что А.А. Бестужев-Марлинский последовательно совершенствовал тактику художественного преломления морской темы. Морские картины появились в его творчестве как дополнительное средство характеристики героя, «фон и сцена для героя» [8, с. 50]. Однако постепенно морские мотивы усложнялись и становились все более самоценны, морская тема начинала осознаваться как самостоятельный предмет литературного осмысления.

Литература

1. Бестужев-Марлинский А.А. Испытание. Повести и рассказы. М.: Правда, 1991. – 544 с.
2. Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения: В 2-х т. М.: Худож. лит., 1981.
3. Быкова И.А., Хун Чен. Средства создания образа моря в повести А. А. Бестужева-Марлинского «Фрегат “Надежда”» // Вестник Харьковского национального педагогического университета: Русская филология. 2017. № 1 (60). – С. 34–38.
4. Вильчинский В.П. Русские писатели-маринисты. М.–Л.: Наука, 1966. – 234 с.
5. Котельников В.А. Повтолореѝа Ивана Гончарова // Sub specie tolerantiae. Памяти В.А. Туниманова. СПб.: Наука, 2008. – С. 514–531.
6. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.–Л.: АН СССР, 1950–1983. Т. 7 (Труды по филологии). – 995 с.
7. Малишевский И. А. Методологический и терминологический аспекты изучения «морского» в художественной литературе // Вестник ВГУ: Филология, журналистика. 2015. № 3. – С.64–68.
8. Орехов В.В. Казак-флибустьер в критике П. Мериме // Критика. Драматургия. Театр. 3 доповідей V–IX Міжнар. читань молодих вчених. Харків: ХНПУ, 2005. – С. 47–51.
9. Орехов В.В. Образ моря в поэзии Г.Р. Державина // Морской вектор в судьбах России: история, философия, культура. IV Крымские Пушкинские чтения. Мат-лы. Симферополь, 1994. – С. 76–77.
10. Орехов В.В. Французские представления о России и русских как «говорящий пропуск» в романе-эпопее «Война и мир» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 73. – С. 247–266. DOI: 10.17223/19986645/73/14.
11. Орехова Л.А. Образ автора и поэтика жанра: Русская лирическая проза XX века. Киев: УМК ВО, 1992. – 96 с.
12. Теренина С.В. «Фрегат “Надежда”» А. А. Бестужева-Марлинского. Опыт идентификации // Елагинские чтения. Выпуск 5. СПб.: ИТД «ОСТРОВ», 2011. – С. 51–61.
13. Томашевский Б.В. Пушкин: В 2 кн. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1956–1961. Кн. 1 (1813–1824). – 743 с.

Научное издание

Материалы симпозиума

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

**Сборник научных статей
VI Международного симпозиума
(8–12 июня 2022 г.)**

Том II

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 27.05.2022 г.

Формат 60x84/16. Усл. п. л. 16,04

Тираж: печать по требованию. Заказ № НИ/95.

Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.

Издательский дом ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».
295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,
тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Издательского дома ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского».
295051, Республика Крым, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7,
тел.: +7 978 823 14 29, e-mail: print@cfuv.ru