

# **НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**Материалы  
XXV Всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции студентов,  
аспирантов и молодых ученых  
(Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

**Том II**

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

## **НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**Материалы**

**XXV Всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции студентов, аспирантов  
и молодых ученых (Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

**Том II**

**Филология и филологическое образование  
Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории  
и права**

Электронное издание  
сетевого распространения

Томск 2023

© Томский государственный педагогический университет, 2023

УДК 001(063)+37(063)  
ББК 74.48  
НЗ4

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Томского государственного  
педагогического университета

**Редакционная коллегия:**

Болотнова Н.С., д-р филол. наук, профессор; Болотнов А.В., д-р филол. наук, профессор;  
Савенко А.С., канд. филол. наук, доцент; Карпенко С.М., канд. филол. наук, доцент;  
Курьянович А.В., д-р филол. наук, профессор; Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент;  
Ковалевская Е.Н., канд. пед. наук, доцент; Ермоленкина Л.И., д-р филол. наук, доцент;  
Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент; Черепанова Т.Б., канд. пед. наук, доцент;  
Круглова Л.В., канд. филол. наук, доцент; Головчинер В.Е., д-р филол. наук, профессор;  
Левченко М.Л., канд. филол. наук; Полева Е.А., канд. филол. наук, доцент;  
Сафонова Е.А., канд. филол. наук; Чернявская Ю.О., канд. филол. наук, доцент;  
Юрченкова О.Н., канд. филол. наук, доцент; Макаренко Е.К., канд. филол. наук, доцент;  
Сазонова Н.И., д-р филос. наук, канд. ист. наук, доцент; Гончарова Т.А., канд. ист. наук, доцент;  
Мухин О.Н., д-р ист. наук, доцент; Киндяшова А.С., канд. пед. наук, доцент

**Рецензент:**

канд. филол. наук, доцент отделения русского языка  
Томского политехнического университета *Т.Ф. Волкова*

**Наука и образование** : материалы XXV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 17–23 апреля 2023 г. : в 3 т. Т. II: Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права / отв. ред. : Н.С. Болотнова ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. – 449 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,8 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2643>. – Режим доступа: свободный.

Сборник включает материалы участников XXV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование», представленные в рамках работы секций: «Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы», «Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права».

Предназначен для студентов вузов и среднего профессионального образования, аспирантов, молодых ученых и молодых педагогов-практиков.

УДК 001(063)+37(063)  
ББК 74.48

# РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЯ И ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## РУСИСТИКА И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 81. 38'42

### ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ

### OCCASIONAL VOCABULARY IN TELEVISION ADVERTISING

**Е.В. Афонасьева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* окказионализм, рекламный дискурс, реклама, функциональный аспект

*Key words:* occasionalism, advertising discourse, advertising, functional aspect

*Аннотация.* Проанализирована окказиональная лексика, широко распространенная в текстах рекламного дискурса с целью привлечения внимания потребителей и передачи максимума информации при минимуме слов. Рассмотрены типы и функции окказиональной лексики на примерах телевизионных рекламных текстов, выявлены наиболее частотные типы окказионализмов и описана их функциональная целесообразность.

Главным средством привлечения покупателей в XXI в. является реклама, в связи с чем ее распространение важно для производителей. Чтобы реклама была эффективной, необходимо придерживаться нескольких параметров при ее создании: простота, уникальность, цепляющий заголовок, нововведение. Из-за большой конкуренции авторы рекламных роликов и текстов стараются создать креативную, запоминающуюся рекламу с целью привлечь покупателей яркой картинкой и уникальным слоганом. С этой задачей отлично справляются окказионализмы, которые приносят индивидуальность в рекламируемый продукт.

Цель данной работы – определить специфику употребления окказиональных слов в телевизионной рекламе. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что окказионализмы используются в телевизионной рекламе для усиления ее выразительности с целью продажи рекламируемого товара или услуги.

Актуальность работы связана со сложившейся в языке XXI в. тенденцией к индивидуальному словотворчеству, что отмечается в работах О.И. Александровой, Е.А. Земской, Н.А. Николиной, Т.В. Поповой, Л.В. Рацибурской и др. Необходимость описать общие принципы функционирования окказиональной лексики в рекламном дискурсе, выявить идиостилевые особенности новообразований в телевизионной рекламе, установить специфику окказионализмов с учетом их жанровой принадлежности – все это также представляется актуальным.

Окказиональным мы считаем, вслед за определением Н.Г. Бабенко, – «не узуальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления слово» [1, с. 4].

Рассмотрим виды окказионализмов, использующихся в телевизионной рекламе, с опорой на классификацию Н.Г. Бабенко [1, с. 9–12].

**Фонетические окказионализмы** представляют собой какой-либо звуковой комплекс, содержащий некую семантику, обусловленную фонетическими значениями звуков, его составляющих [1, с. 9–10].

*Внзух, внзух – как это ново! Внзух, внзух – клево! Внзух, внзух – проще простого!* (Реклама восковых полосок «Veet»).

– Нос заложен и течет.

– *Может что-нибудь хоп-хоп?* (Реклама спрея от заложенности носа «Риностон»).

– А почему она **Нео**?

– Потому что Необыкновенная.

– Необходимая в доме вещь.

– Неотразимая, потому что ее можно украшать стикерами. (Реклама умной колонки – ВК Капсула «Нео»).

**Лексические окказионализмы** создаются в большинстве случаев комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней. При образовании лексических окказионализмов действует исторически сложившийся механизм словопроизводства. Новообразование компонуется из морфем, уже существующих в языке [1, с. 10].

*Это Мамба-фантастика. Фантастик-мамбастика.* (Реклама жевательных конфет «Мамба»).

– А руки?

– *Руки-загребуки.* (Реклама интернет-магазина «Озон»).

*Чебупели, чебуница, бульмени, что не спится?* (Реклама компании готовой еды «Горячая штучка»).

**Грамматические (морфологические) окказионализмы** представляют собой образования, в которых, с точки зрения узуса, в конфликте находятся лексическая семантика и грамматическая форма [1, с. 11].

*Хакни музыку с семейной подпиской МТСPremium.* (Реклама сотового оператора «МТС» и его тарифа – «МТСPremium»).

**Семантические окказионализмы** являются результатом появления семантических приращений, которые существенно преобразуют семантику исходной узуальной лексемы, употребленной в художественном контексте [1, с. 11].

*Ralf – всedorожная мужская обувь.* (Реклама обуви «Ralf Ringer»).

*И себе, и близким ты копилку подключаи, будут все на связи, так и знай!* (Реклама тарифа «БезПереplat» компании «Мегафон»).

**Окказиональные (необычные) сочетания слов** представляют собой стечение лексем, сочетаемость которых в узусе невозможна, поскольку противоречит закону семантического согласования вследствие отсутствия общих сем в их лексических значениях [1, с. 12].

*Жаропонижающий жаждоутолителъ – 7-UP. (Реклама газированного напитка «7-UP»).*

**Фразеологические окказионализмы** мотивированы устойчивым сочетанием слов и построены на обыгрывании соотношения фразеологической производящей основы и производного окказионального словосочетания [1, с. 12].

*Помоги решить, какой «Фруктовый сад» вкуснее? И пусть победит вкуснейший! (Реклама сока «Фруктовый сад»).*

*ТОЖ, ТОЖ, ТОЖ. Творожный образ жизни! (Реклама молочной продукции «Искренне ваши»).*

**Графические окказионализмы** характеризуются выделением более крупным шрифтом целого словосочетания, слова или какой-либо его части. Среди наиболее часто используемых средств создания графической окказиональности можно выделить такие паралингвистические средства, как латиницу и параграфемные элементы, созданные на основе ее литер [2, с. 177].

*Вода и сок, сок и вода, скажи им: «Да». ВоДа артезианская+сок. (Реклама сока «Добрый» «Вода и сок»).*

**ХрусТеат.**

Таким образом, все языковые средства, используемые в рекламных текстах, подчинены цели воздействия на адресата, побуждения его к совершению действия, желательного для производителей рекламы.

Е.А. Земская выделяет пять основных функций производных слов [3, с. 8–10]. Окказиональные слова, как правило, многофункциональны, поэтому их примеры в классификации приведены с учетом главной функции, которую выполняет окказионализм.

**Номинативная функция** связана с названием новых понятий, которые существуют во внеязыковой действительности.

*Раскучрячивает по полной! (Реклама продукта Чикен фри от «Бургер Кинг»).* Также выполняет стилистическую функцию.

*Вкуснота-то какая! Хрустота! (Реклама «ХрусТеат» к пенному).* Также выполняет стилистическую функцию.

*Мы должны снять великую рекламу, а не просто пить Шокату на камеру. (Реклама продукта «Шоката» от компании «Фанта»).* Также выполняет экспрессивную функцию.

*«Это переводчик. С качественного». Качество и никакого качества. (Реклама сотового оператора «Билайн»).* Также выполняет компрессивную функцию.

*Куда едем? Тушинская 3, ко второму подъезду. Хорошо. (Реклама туши «Divage»).*

При **стилистической функции** окказионализм создается как образное наименование уже известного предмета или явления, сходного по строению или значению, но отличается определенной сферой употребления или подсистемой языка.

*Плати картой Мир и получай 10% кешбека за покупки шмота, косметосика и подписок на контент. (Реклама платежной системы «Мир»).*

– Мне за тебя неудобно.

– Зато мне теперь **мегаудобно и мегавыгодно**. *Оформи мегаподписку. (Реклама сотового оператора «Мегафон»).* Также выполняет компрессивную функцию.

**Суперскидки, мегарассрочка. Скидаботы активуемся!** (Реклама компании «Эльдорадо»). Также выполняет компрессивную функцию.

При **характерологической (экспрессивной) функции** окказионализм способен дать характеристику ситуации или оценить ее.

**Окурительные куриные палки!** (Реклама продукта Чикен фри от «Бургер Кинг»). Также выполняет номинативную функцию.

*Velle – Velleколенно* вкусно. (Реклама растительных напитков «Velle»).

*У нас в Селе Зеленом тоже дел невпроворот. Утром – доинг. В обед – ягодиинг. Потом заквасинг. А сил хватает, потому что занимаемся полезным йогуртингом. И городским советуем, чтобы не засыпать на коучингах.* (Реклама молочной продукции от компании «Село Зелёное»). Также выполняет номинативную, компрессивную и стилистическую функции.

При **конструктивной функции** происходит свертывание пропозиции, упрощается синтаксическое построение речи.

*Новый злейший Воппер, смотри, не обострись!* (Реклама от «Бургер Кинг»). Также выполняет компрессивную функцию.

*«Стойте, стойте, стойте, он же сейчас совсем фантанется!»* (Реклама газированного напитка «Фанта»).

**Компрессивная функция** состоит в использовании окказионального слова с целью экономии речевых средств.

*Получи Гиги за шаги!* (Реклама компании «Билайн» тарифа «ВСЕмое»).

*Мульти зерновое тесто, пряные травы делают наши крекеры такими восхрустительными.* (Реклама сухариков «ХрусTeam»).

*Cini minis – новый готовый завтрак от Nestle. Безбашенные квадры!* (Реклама готового завтрака «Cini minis»).

Таким образом, рекламный дискурс является одним из главных источников распространения окказионализмов, которые в рекламе используются для придания речи экспрессивности и эмоциональности; помогают более точно и кратко выражать мысли автора рекламы; деавтоматизируют наше восприятие, что позволяет акцентировать внимание покупателя на рекламируемый товар.

В ходе исследования мы установили, что авторы рекламных текстов чаще используют лексический и фонетический типы окказиональной лексики, которые выполняют в основном номинативную и компрессивную функции, чтобы, с одной стороны, привлечь внимание потребителей, с другой же – передать максимум информации при минимуме слов. Кроме того, вопреки мнению Л.П. Амири об использовании в языке рекламы стилистических и графических средств нами был определен другой круг средств языка по результатам анализа нашего материала, а именно средства фонетического (сочетания фонем вжух, хоп-хоп) и словообразовательного уровней (словообразовательные аффиксы: суффиксы -ук- (*руки-загребуки*), -инг- (*ягодиинг, йогуртинг*), -ик- (*клосметосик*), -от- (*хрустота*), префиксоид мега- (*мегавыгодно*)). На наш взгляд, именно фонетические и лексические типы окказионализмов являются наиболее удачными для рекламного дискурса и понятными для покупателей.

### *Литература*

1. Бабенко, Н.Г. Окказиональное слово в художественном тексте : учебное пособие / Н.Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 110 с.
2. Амири, Л.П. Графическая окказиональность как стилеобразующее средство в текстах рекламного дискурса (на материале XX–XXI вв.) / Л.П. Амири // Вестник ПГПУ им. В.Г. Беллинского. – 2012. – № 27. – С. 176–182.
3. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – Москва : Наука, 1992. – 224 с.

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАЗНЫХ ЖАНРОВ

### THE FUNCTIONAL ASPECT OF THE STUDY OF OCCASIONALISMS IN WORKS OF DIFFERENT GENRES

А.Д. Большакова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* окказионализм, индивидуально-авторские слова, функциональный аспект, языковая игра

*Key words:* occasionalism, individual author's words, functional aspect, language game

*Аннотация.* Представлен анализ произведений разных жанров с точки зрения функционирования в них окказиональных слов. Материалом для анализа послужили сказ Н. Лескова «Левша» и повесть-сказка Э. Успенского «Меховой интернат».

Рассмотрение окказиональной лексики в функциональном аспекте становится актуальным в конце XX в. в связи со сменой лингвистической парадигмы. Внимание к рекламному дискурсу и дискурсу художественного текста в рамках изучения функций индивидуально-авторских слов обусловлено также и современной языковой ситуацией, которую можно охарактеризовать как «карнавализация языка» [1, с. 6].

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

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

Цель статьи состоит в рассмотрении функционального аспекта изучения окказионализмов в произведениях разных жанров и в определении зависимости жанрового своеобразия текста от функций индивидуально-авторского слова. В качестве материала для исследования были выбраны произведения Н. Лескова «Левша» и Э. Успенского «Меховой интернат».

Н.Г. Бабенко называет окказиональным (словом, значением, словосочетанием, звуко сочетанием, синтаксическим образованием) «не узуальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [2, с. 7]. В большинстве своем авторские новообразования создаются по уже существующим в словообразовании моделям.

Ранее в нашей статье «О подготовке обучающихся к анализу индивидуально-авторских слов в повести Н. Лескова “Левша”» были проанализированы и систематизированы авторские окказионализмы в соответствии с уровнями языка по классификации Ю.А. Бельчикова: фонетический, словообразовательный, лексический, морфологический и синтаксический уровни.

В сказе Н.С. Лескова «Левша» индивидуально-авторские слова и выражения встречаются достаточно часто.

Произведение Н. Лескова написано в сказовой манере, что объясняет и определение жанра, и обилие индивидуально-авторских слов. М. Горький характеризует «волшебные слова» Н.С. Лескова так: «...он писал не пластически, а рассказывал и в этом искусстве не имел равного себе. Его рассказ – одухотворенная песнь, простые чисто великорусские слова» [3]. Многие современники обвиняли Н. Лескова в том, что он искажает русский язык. Но именно благодаря тому, что автор не скупился на ненормативные слова, герой становится близким и понятным читателю.

Окказионализмы присутствуют и в речи рассказчика, и в речи героев. Это помогает раскрыть социально-психологические особенности героев, а также взглянуть на действительность через призму мировоззрения обычных русских людей, которые хотя и не имеют достаточного образования, зато обладают огромным талантом и добрым сердцем. Благодаря «искусным плетениям нервного кружева разговорной речи» писателю удалось погрузить нас в комфортную атмосферу [3]. Таким образом, мы приходим к мысли о том, что ведущей функцией окказиональной лексики в сказе Н. Лескова «Левша» является стилистическая, при этом сами окказионализмы выступают средством реализации языковой игры с целью создания народной этимологии. Яркими примерами таких слов являются *долбица умножения*, *стирабельная дощечка* (*Перед каждым на виду висит долбица умножения, а под рукою стирабельная дощечка*), *буреметр* (*Мы на буреметре смотрели: буря будет*), *водка-кислярка* (*велел денщику подать из погребца фляжку кавказской водки-кислярки*), *Твердиземное море* (*Это ведь не то, что у вас Финский залив, а тут настоящее Твердиземное море*) и другие [4].

Систематизируем по классификации Ю.А. Бельчикова окказионализмы из повести-сказки Э. Успенского «Меховой интернат».

На фонетическом уровне выделяется несколько типов окказионализмов:

1) ненормативное произношение. Например, *Фью-алка*, или *Свись-алка*. – *Ее зовут Фью-алка, или Свись-алка. – Почему Свись-алка? Она свисает откуда-нибудь? – Это очень красивое имя, Фьюалка* [5];

2) ненормативное ударение. В тексте Э. Успенского таких не представлено, так как это явление более характерно для устной разговорной речи. Приведем другой пример: *пальтишкó* (вместо литературного *пальти́шко*).

Под фонетическими окказионализмами целесообразно понимать любое мотивированное нарушение в произношении слов, форм, словосочетаний, а также целесообразное отклонение от норм постановки ударения. Таким образом различают орфоэпические и акцентологические фонетические окказионализмы [6, с. 245–317].

На словообразовательном уровне выделяются:

1) потенциальные слова и окказионализмы: *блюмкнулся* (– *Блюм*, – *сказала Люся через минуту. Все блюмкнулись*), *бухнулся* (*Звери радостно всем классом бухнулись на лапы и сели на скамейки за парты*) [5];

2) окказиональные модели, морфемы, словообразовательная синонимия [6, с. 245–317] – *мелкота и крупнота* (*Меховая мелкота и крупнота уже была за партами*), *обманизм и сочинизм* (*Они обманывать не умеют. Всегда говорят правду. Мы даже в интернатскую программу такой предмет ввести хотели обманизм... сочинизм*), *осовело* (*Кара-Кусек осовело блюмкнулся на пол*), *жевальщик* (*Меховой директор взял за лапу мехового жевальщика окурков и повел его*), *получальник* (*Идемте, я вам дам чашку картофельного кофе и ознакомлю с Главным Бумажным Получальником*) [5].

На лексическом уровне новообразования чаще всего рассматриваются как фразеологизмы: *людовецкая система исчисления* – человеческая, от ‘люди’; *меховая система исчисления* – звериная, от ‘мех’.

– *Напиши, сколько тебе лет.*

– *В какой системе? В меховой или в людовецкой?*

– *В какой такой «людовецкой»?*

– *В людовецкой – это в какой люди считают.*

– *Напиши в людовецкой, – согласилась Люся. – То есть в человеческой.*

*Бурундуковый Боря написал:*

*В ЛЮДОВЕЦКОЙ С. МИНЕ СИЧАС 8 ЛЕТ.*

– *А в меховой системе?*

*В МЕХОВОЙ С. МИНЕ СИЧАС 16 ЛЕТ* [5].

В группе грамматических окказионализмов выделяют:

1) морфологические окказионализмы – речевые единицы, отражающие ненормативное формообразование; это такие словоформы, которые не зафиксированы в языке и обладают низким уровнем потенциальности. Например: *«Именительный: Куда. Родительный – кого? чего? кого нет? Куды. Дательный – кому дадим конфетку? Куде... Он просклонял эту «куду» до конца»*. Или *«Именительный – кто, что? Полторы бочки варенья. Родительный – кого, чего? Полторы бочки варенья. Винительный – кого, что? Полторы бочки варенья. Творительный – кем, чем? Полторем бочкем вареньем. Предложный – о ком, о чем? О полтором бочком варенья»* [5];

2) окказионализмы на синтаксическом уровне, которые могут проявляться как в словосочетании, так и в предложении. Например, *Устин летящий в облаках. Устин летящий в облаках с трудом. Устен летящий в облаках. Устин, летящий в яблках* [5].

Таким образом, окказионализм – это речевое явление, которое возникает в условиях конкретной ситуации и в необходимом контексте, осуществляет какое-либо актуальное коммуникативное задание, выражает смысл, значимый в данном случае.

В самом названии повести-сказки Э. Успенского «Меховой интернат» содержится лексический окказионализм. Слово «меховой» изначально отсылает нас к мысли о том, что речь в произведении пойдет о животных, так как образован

окказионализм от слова «мех», и в этом мы убеждаемся уже в начале произведения. Однако при дальнейшем прочтении становится понятно, что это не единственное значение, которое автор вкладывает в данное слово. «Меховой интернат» – это школа, в которой обучаются звери. Они обладают антропоморфными чертами и даже образуют собственную цивилизацию разумных существ. Мир животных взаимодействует с миром людей, так как они находятся в непосредственной близости: обитают в дачном поселке под Москвой. Там же живет девочка Люся Брюкина, которая в обычной жизни учится в московской школе и которая впоследствии становится учительницей русского языка и поведения в Меховом интернате. Как только Люся попадает в мир интернатников, мы сразу можем заметить контраст в восприятии одних и тех же предметов. Так, образ Люси для читателя становится лакмусовой бумажкой в зверином мире. Через восприятие действительности глазами героини открывается окружающая реальность и для читателя. И тут мы подходим ко второму значению слова «меховой»: «*Это по-нашему, по-меховому*» [5]. Здесь оно сродни привычным для нас *по-русски, по-английски* и т.д. Также на контрасте можно рассмотреть два предложения: «*В людовецкой с. мне сейчас 8 лет*», где «*людовецкая система*» (от «люди») – человеческая, и «*В меховой с. мне сейчас 16 лет*», где «*меховая система*» – звериная. Таким образом, «меховой» – обозначение целой отдельной цивилизации [5].

Читатель погружается в этот мир и узнает его через сравнение с привычной ему действительностью. Так, например, мы узнаем, что такое «получальник».

– *Вот. Это Бумажный Получальник. Вы умеете им пользоваться?*

– *Я видела такие, – уклончиво ответила Люся. Потому что этот бумажный наполовину получальник явно напоминал классный журнал.*

– *Здесь стоят получалки для учеников. Ваша страница – письмо и поведение. Вверху три пятерки, три четверки, три тройки. И две двойки. Когда интернатник вам отвечает, вы вписываете его фамилию в графу. К пятерке, четверке или тройке. К двойкам лучше не вписывать. Но тоже можно* [5].

По-другому в этом мире обстоят дела с именами – они совсем не привычны для читателя: «*Впереди стояли рослые интернатники и интернатницы: Биби-Моки, Устин Летящий в Облаках, Снежная Королева. В середине были Фьюалка, Кара-Кусек и Сева Бобров. В конце скакала всякая мелкота: Мохнурка, Цоки-Цоки, Иглосски и Бурундуковый Боря*» [5].

По некоторым именам сложно догадаться, какое животное ими называется. Сложность добавляет и несоответствие нашего привычного восприятия категории рода с «меховым». Например, носителем имени Снежная Королева является горноста́й мужского пола. Но по родовым словам мы можем догадаться, о ком сейчас идет речь: *Белочкин пап* [5].

Одним из ключевых слов повести-сказки является окказиональное слово *хендрики*. На протяжении всего произведения мы не раз встречаем его, но значение этого слова так и остается не раскрытым до самого конца. Сложно предположить, что это могло бы быть, так как в русском литературном языке нет похожих слов или каких-либо ассоциаций с ним. Только в конце повести-сказки мы узнаем, что это лекарственное растение, которое продлевает жизнь.

Множество других окказиональных слов имеют либо узнаваемый облик, хотя и отличный от нормативного, и о значении этих слов мы можем догадаться сами, либо содержание слова скрыто глубоко за формой, которую мы не можем соотнести со знакомым нам обликом. Так, Э. Успенский, используя окказиональную лексику, создает языковую игру, которая позволяет читателю посмотреть на действительность другими глазами. Стоит отметить, что произведение соответствует жанру сказочной повести. Благодаря языковым особенностям автор создает фэнтезийный мир, который адресован школьникам младшего возраста, поэтому произведение включает в себя определение сказки. Но в большей степени «Меховой интернат» написан по канонам классического жанра повести. И так как ни одно из понятий не отображает всей сути задумки автора, то жанр сказочной повести или повести-сказки является наиболее удачным для этого произведения.

Таким образом, окказионализмы в произведениях разных жанров используются Н.С. Лесковым и Э. Успенским с целью создания языковой игры. Формы реализации языковой игры и ее прагматический потенциал могут отличаться в зависимости от замысла автора и жанра текста. Хотя слово «сказ» и происходит от лексемы «сказывать» и является родственным слову «сказка», но отличается самобытностью и близостью к народной разговорной речи. Сказка-повесть же, с одной стороны, позволяет читателю пребывать в реальности, с другой – помещает его в вымышленный мир автора. Тем самым языковая игра помогает читателю балансировать на стыке этих жанров.

### *Литература*

1. Костомаров, В.Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 72 с.
2. Бабенко, Н.Г. Важнейшие аспекты теории окказиональности / Н.Г. Бабенко // Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие. – Калининград, 1997. – С. 5–33. – URL: [http://gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Article/baben\\_okk.php](http://gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/baben_okk.php) (дата обращения: 18.04.2023).
3. Горький, М.Н. С. Лесков. Избранные сочинения : в 3 т. / М. Горький. – Т. I. – 3-е изд. – Берлин : Гржебина, 1923. – URL: [http://dugward.ru/library/leskov/gorkiy\\_leskov.html](http://dugward.ru/library/leskov/gorkiy_leskov.html) (дата обращения: 18.04.2023).
4. Лесков, Н.С. Левша (Сказ о тульском косом левше и о стальной блохе) : художественная литература / Н.С. Лесков. – Калининград : Янтарный сказ, 2002. – 64 с.
5. Успенский, Э.Н. Меховой интернат / Э.Н. Успенский. – Москва : Изд-во АСТ, 2013. – 140 с.
6. Ханпира, Эр. Окказиональные элементы в современной речи / Эр. Ханпира // Стилистические исследования (на материале современного русского языка). – Москва, 1972. – С. 245–317.

**СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОДТЕКСТА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА)**

**MEANS OF SUBTEXT REPRESENTATION  
(BASED ON THE WORKS OF O.E. MANDELSTAM)**

**М.В. Бондарев<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт*

*Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия*

<sup>2</sup>*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
А.В. Болотнов

*Ключевые слова:* О. Мандельштам, подтекст, средства репрезентации, поэт-акмеист, Серебряный век

*Key words:* O. Mandelstam, subtext, means of representation, poet-acmeist, Silver Age

*Аннотация.* Проанализированы средства репрезентации подтекста в творчестве О. Мандельштама. Среди частотных индивидуально-авторских доминант регулятивности как средств репрезентации подтекста выявлены графические и синтаксические. В связи с выражением подтекстовой информации рассмотрены некоторые жанровые особенности поэтических текстов автора.

Лирика является самым метафорическим родом литературы, связано это со спецификой рода, с тем, что «на первом плане единичные состояния человеческого сознания: эмоционально окрашенные размышления, волевые импульсы, впечатления, внерациональные ощущения и устремления» [1, с. 154]. Эти стороны человеческого состояния ярко изображены в лирике Серебряного века – времени переломной эпохи, столкновения идей и противоборства человека. Помимо социально-экономических преобразований происходят глубочайшие духовно-религиозные изменения. Недаром русский философ Н.А. Бердяев говорил о «новом религиозном сознании» эпохи» [2].

Происходит становление религиозных и общественных движений, утверждаются новые научные каноны. Перенимаются из-за рубежа и зарождаются разнообразные литературные направления: символизм, футуризм, акмеизм, имажинизм и другие. В каждом направлении литературы обнаруживаются новые идеи и средства выразительности. Язык художественной литературы расширяется, заимствуя методы из других видов искусства (импрессионизм, футуризм). Утверждаются теории об уникальности поэтического языка (П. Верлен в «Искусстве поэзии» (1874) отделял поэзию от литературы [3]). Поэтический язык новой эпохи требует новых средств репрезентации художественного мира и скрытого в нем подтекста.

Каждое направление отличается своими находками в выразительных средствах. «Старшие» символисты уделяли большое значение настроению и впечатлению

(«старших» символистов также называют импрессионистами и декадентами. – М.Б.). Младосимволисты создают систему символов, которая, с одной стороны, помогает уйти от эстетического субъективизма, с другой – создает «установку» перед прочтением произведений, что может затруднять вольную интерпретацию художественного текста. Футуристы стремятся обнаружить новые формы во всех сферах искусства. Так, одной из черт новаторства поэтов-футуристов является словотворчество (в крайнем проявлении – заумь. – М.Б.). Акмеисты, или как их называл В.М. Жирмунский, – «преодолевшие символизм», обратились к обыденным человеческим чувствам, лишенным мистического содержания.

Еще более уникальным является языковая система конкретного поэта. Каждый автор представляет свой опыт, ведь поэтический язык только на базовом – грамматическом и фонетическом – уровнях имеет закономерности [4]. Нормы словоупотребления, лексическая сочетаемость, словорасположение у каждого поэта являются уникальными. Недаром А.С. Пушкин писал, что язык писателя подчиняется «законам, им самим над собою признанным» [5].

Таким образом, можно говорить об уникальном поэтическом языке каждого из поэтов.

О.Э. Мандельштам является одним из самых интеллектуальных поэтов XX века. Аллюзии к античным образам, сложная система символов, связанная с биографией поэта (чего только стоит Черное солнце. – М.Б.), поэтика фрагментарности, также часто используемая в творчестве другого поэта в наших исследованиях – И.Ф. Анненского, цикличность и жанровый ориентир (например, на восьмистишие. – М.Б.). Вследствие этого можно говорить и о сложном и многогранном подтексте творчества О.Э. Мандельштама.

В одном из самых известных стихотворений поэта наглядно показаны многие литературные приемы.

*Бессонница. Гомер. Тугие паруса.  
Я список кораблей прочел до середины:  
Сей длинный выводок, сей поезд журавлиный,  
Что над Элладою когда-то поднялся.  
  
Как журавлиный клин в чужие рубежи, –  
На головах царей божественная пена, –  
Куда плывете вы? Когда бы не Елена,  
Что Троя вам одна, ахейские мужи?  
  
И море, и Гомер – все движется любовью.  
Кого же слушать мне? И вот Гомер молчит,  
И море черное, витийствуя, шумит  
И с тяжким грохотом подходит к изголовью.  
1915 г. [6].*

«Бессонница» – точка, «Гомер» – точка, «Тугие паруса» – точка. Первая строка стихотворения состоит из коротких назывных предложений. Такие предложения имеют весьма однозначную функцию – называть что-либо, кого-либо, форму-

ликовать идею бытия. Таким образом, поэт разграничивает бессонницу, Гомера, тугие паруса. Далее строка *«Я список кораблей прочел до середины»*. Становится ясно, что лирический герой, мучимый бессонницей, читает поэму Гомера. Бессонница – состояние лирического героя, Гомер – поэма в руках. Тугие паруса – это реалии художественного мира, описанного в поэме, где не существует Гомера.

Таким образом, автор переносит сознание читателя/слушателя из мира лирического героя (тоже художественного. – М.Б.) в мир поэмы. Односложными предложениями автор образует многослойную структура произведения, в которой мастерски «переключает» слои художественных миров. Вторая строка вновь возвращает нас в мир лирического героя, читающего поэму (см. выше), который дочитывает список кораблей лишь до середины (в поэме представлен пространственный список кораблей. – М.Б.), далее двоеточие и метафорическое описание «флота». В пятой и шестой строках также повествуется о греческих героях, однако в седьмой и восьмой строках лирический герой напрямую обращается к героям греческим. Между художественными мирами происходит «диалог», свидетелями и участниками которого становимся мы – читатели/слушатели.

Третья строфа полностью принадлежит миру лирического героя. В ней он задает риторический вопрос (ответить на него может и читатель). *«И море, и Гомер – все движется любовью. Кого же слушать мне? И вот Гомер молчит, И море черное, витийствуя, шумит / И с тяжким грохотом подходит к изголовью»* [6].

Гомер не дает ответа лирическому герою, ответ находится «в море», которое подходит к изголовью «с тяжким грохотом» в качестве осознания... Осознания чего – любви? Здесь важную роль в раскрытии подтекста играет аллюзия к греческой мифологии. В шестой строке, которая выделена тире с двух сторон, как некая отдельная мысль, написано: *«На головах царей божественная пена»*. Любой образованный человек вспомнит, что из пены морской родилась Афродита – богиня любви и красоты. И наличие этой пены на «головах царей», с одной стороны, говорит об их божественном предназначении, а с другой – о любви (и не только любви Менелая и Париса к Елене).

Поэт три раза использует тире в произведении, акцентируя смысл определенных строк, как бы обращая внимание читателя на определенный подтекст – стихотворение посвящено любви, и реализуется это посвящение через один из красивейших любовных сюжетов поэмы.

Использование О.Э. Мандельштамом тире в качестве выделительных знаков можно проследить во многих его произведениях. В стихотворении «Золотистого меда струя» (1917) тире используется пять раз, не считая прямой речи; в стихотворении «Я ненавижу свет» (1912) автор также использовал тире пять раз, в «Notre Dame» (1912) – четыре раза. В целом можно говорить о регулярном употреблении тире в его произведениях.

Обращение к античным образам также часто используется поэтом, что в целом характерно для поэзии Серебряного века. Ранее автор уже обращался к образу Афродиты в стихотворении «Silentium» (1910), однако более интересной здесь является аллюзия на известное стихотворение Ф.И. Тютчева. Оба произведения имеют общую тему и подтекст.

Таким образом, можно выделить средства репрезентации подтекста как в синтаксисе, лексике, так и установить связь подтекста с жанровой природой произведения. Анализ таких индивидуально-авторских маркеров (средств лексической регулятивности) подтекста важен, недаром И.Р. Гальперин вторым этапом анализа текстов предлагал «этап формально-семантический, когда читатель или слушатель «декодирует» сообщение благодаря форме и стилистическим приемам» [7].

Один из сборников О.Э. Мандельштама – «Tristia» (с лат. – скорбные элегии, плач) – названием не только отсылает к творчеству античного поэта Овидия, но и является жанровым маркером, паттерном, который «программирует» читателя/слушателя на определенное настроение, порядок мыслей. Действительно, более сорока стихотворений книги поэта отличаются философскими темами, неспешным метром стиха, отражением фактов биографии. Выбор такой формы соответствует настроению поэта в годы работы над книгой, которая была опубликована в 1922 г. – во время общественных и мировоззренческих изменений (см. выше). А 1921 г. для поэтов Серебряного века был ознаменован уходом из жизни А.А. Блока (ярчайшего представителя символизма) и Н.С. Гумилёва (мужа А.А. Ахматовой – друга О.Э. Мандельштама).

Семантический ореол окружает и другие произведения поэта-акмеиста – восьмистишия. Строфа берет свое начало также из классической поэзии. Восьмистишие предполагает тезу и антитезу, что в некотором виде выражается в периоде – синтаксической конструкции. В восьмистишии «Когда, уничтожив набросок...» (1933) поэт, размышляя о процессе творчества, прямо упоминает период: «Ты держишь прилежно в уме / Период без тягостных сносок... [8, с. 78]. Эту конструкцию и вовсе можно обнаружить в основе многих восьмистиший автора.

Так, жанр, форма, синтаксические конструкции произведений, использование тире помогают раскрыть подтекст, увидеть уникальный инструментарий литературных приемов и находок. В целом поэты Серебряного века как первопроходцы новых направлений представляют, таким образом, широчайшую палитру языковых средств выражения подтекстовой информации.

### *Литература*

1. Чернец, Л.В. Введение в литературоведение : учебное пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др. ; под ред. Л.В. Чернец. – Москва : Высшая школа, 2004. – 368 с.
2. Бердяев, Н.А. Духовный кризис интеллигенции / Н.А. Бердяев / Составление и комментарии В.В. Сапова. – Москва : Канон+, 1998. – 400 с.
3. Брюсов, В. Поль Верлен и его поэзия / В. Брюсов // De visu. – 1993. – № 8. – С. 34–49.
4. Крупчанова, Л.М. Введение в литературоведение. Лекции : учебник для вузов / Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др. / Под общ. ред. Л.М. Крупчанова. – Москва : Оникс, 2009. – 416 с.
5. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / А.С. Пушкин. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-е, 1977–1979.
6. Гинзбург, Л.Я. Осип Мандельштам. Камень / Л.Я. Гинзбург, А.Г. Мец, С.В. Василенко, Ю.Л. Фрейдин. – Ленинград : Наука. Ленинград. отд-е, 1990. – 416 с.
7. Гальперин, И.Р. Информативность единиц языка : пособие по курсу общего языкознания / И.Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа, 1974. – 174 с.
8. Мандельштам, О.Э. Собрание сочинений в 4 т. / О.Э. Мандельштам. – Москва : Арт-Бизнес-Центр, 1994. – Т. 3. – 544 с.

## К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «МЕДИАКУЛЬТУРА» И «МЕДИАГРАМОТНОСТЬ»

### ON THE QUESTION OF THE CONCEPTS OF "MEDIA CULTURE" AND "MEDIA LITERACY"

**Е.А. Бородай**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* медиакультура, медиаграмотность, медиаобразование, информационная культура, медиакомпетентность

*Key words:* media culture, media literacy, media education, information culture, media competence

*Аннотация.* Развивать культуру общения человека с медиасредой призвано медиаобразование, особенно актуальное для современной школы. Общение человека с медиа одни ученые называют «медиакультура», другие используют определение «медиаграмотность». Иногда эти термины определяют как синонимы. Рассмотрено содержание понятий «медиакультура» и «медиаграмотность» и доказано, что они не являются синонимами.

В настоящее время популярность сферы медиа возрастает, так как компьютерные и информационные технологии с каждым днем совершенствуются. Вследствие этого современный человек вынужден осваивать колоссальный объем информации, чтобы грамотно и свободно ориентироваться в медиапространстве.

Развитие у индивида культуры общения с медиа является основной целью медиаобразования, которое активно продвигают многие ученые, среди которых наиболее ярко выделяется А.В. Федоров. Ученый считает, что основной продукт медиаобразования – это *медиаграмотность*. А.В. Федоров дает следующее определение данному феномену: «медиаграмотность – умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение “читать” медиатекст, то есть результат медиаобразования» [1].

Каждый человек должен обладать высоким уровнем медиаграмотности, чтобы без труда осваивать информацию в медиапространстве и грамотно работать с медиатекстами. Для того чтобы повышать уровень медиаграмотности, следует чаще изучать вопросы, связанные со сферой медиа, постоянно совершенствовать свои навыки в работе с медиатекстами различных жанров. Грамотная работа с медиатекстами включает в себя не только их создание и распространение. Важны и аналитические способности личности, высокий уровень развития которых дает возможность компетентно интерпретировать и оценивать содержание медиатекста. Это позволяет нам сделать вывод о том, что медиаобразование способ-

ствуется развитию критического мышления личности на всех этапах обучения, так как критическое мышление – это постоянный компонент медиаобразования.

Н.Б. Кириллова использует иное понятие, которое характеризует общение человека со сферой медиа. В своих работах она употребляет термин «медиакультура», отмечая при этом, что медиакультура – это «совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания посредством медиа» [2]. Таким образом, в настоящее время медиакультура позволяет человеку осваивать окружающий мир в различных аспектах (социальном, научном, нравственном и т.д.) и тем самым определять уровень развития личности в обществе.

В развитии медиаобразования в России очень большую роль сыграл А.В. Шариков, на труды которого нередко опирался А.В. Федоров. Можно отметить, что А.В. Шариков – один из первых, кто начал выступать за введение в России медиаобразования. В своей ранней работе [3] он отмечал связь понятий «медиакультура» и «медиаобразование», исходя из взаимосвязи понятий «культура–образование». Данная связь позволяет сделать вывод, что медиаобразование призвано развивать и сохранять медиакультуру общества.

Нередко «медиаграмотность» и «медиакультура» считаются синонимами. Мы можем встретить и продолжение представленного синонимичного ряда термином «информационная культура». Следует отметить, что понятие «информационная культура» гораздо шире, чем медиакультура, именно поэтому нельзя ставить знак равенства между ними. Информационная культура представляет собой взаимодействие человека с любой информацией, а медиакультура демонстрирует взаимодействие человека со средствами массовой информации. Это разграничение позволяет сделать вывод, что медиакультура является частью информационной культуры.

И.А. Фатеева в своей монографии [4] пишет о том, что некоторые педагоги добавляют в представленный выше синонимический ряд понятие «медиаобразование». Данный термин из списка синонимов к медиакультуре и медиаграмотности стоит исключить, так как, по нашему мнению, следует рассматривать медиаграмотность как итог медиаобразования.

Вернемся к понятиям медиаграмотности и медиакультуры. В рамках данной статьи мы попробуем проанализировать эти понятия и ответить на вопрос, действительно ли данные понятия синонимичны или между ними есть ряд различий, которые стоит учитывать.

Объединяет понятия «медиаграмотность» и «медиакультура» связь с личностью и ее реальной или потенциальной способностью осуществлять деятельность в медиасреде. Оба термина можно использовать для характеристики способности личности и уровня развития ее общения со сферой медиа.

Принципиальное различие между двумя анализируемыми понятиями заключается в том, что медиаграмотность представляет собой определенный набор **навыков и умений**, которыми владеет человек. Например, навыки работы с медиатекстом (грамотный анализ, интерпретация, восприятие, способность к созданию медиатекстов) определяют уровень медиаграмотности личности.

Медиакультура, помимо показателя уровня развития личности, представляет собой совокупность **средств**, способных выполнять определенные функции в процессе общения в медиасреде (коммуникативную, информативную, посредническую). Явление медиакультуры можно рассматривать не только в личностном плане (медиаграмотность личности), но и в социальном (медиакультура общества, посредник между личностью и властью). Медиакультура намного шире, чем медиаграмотность, так как культура характеризует целое явление и эпоху. Данный тезис позволяет сделать вывод, что **медиаграмотность является частью медиакультуры**, поэтому нельзя считать представленные понятия синонимами.

На наш взгляд, синонимичным к понятию «медиаграмотность» является понятие «медиакомпетентность». А.В. Федоров сделал вывод, что термин «медиакомпетентность» использовать предпочтительнее, чем «медиаграмотность» и ряд других, так как «термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [5]. Кроме этого, грамотность и компетентность могут отражать наличие необходимых навыков и умений в определенной предметной области.

Медиакомпетентность (медиаграмотность) может быть развита у личности (как и любой другой навык) на высоком, среднем и низком уровне по разным показателям. Высокий уровень медиакомпетентности позволяет человеку свободно ориентироваться в медиaprостранстве, создавать качественные медиатексты, а также грамотно воспринимать и анализировать медиатексты других авторов. Немалую роль при этом играют творческие способности человека. Средний и низкий уровни включают в себя все те же аспекты, которые прописаны в высоком уровне, но проявляются у личности в меньшей степени.

Нами был проведен опрос обучающихся девятого класса МАОУ СОШ № 36 г. Томска, целью которого являлось определение уровня медиаграмотности школьников по показателям медиакомпетентности, предложенным А.В. Федоровым [5]. В опросе приняли участие 34 респондента. Обучающимся было предложено ответить на семь вопросов, каждый из которых был связан с конкретным показателем медиаграмотности.

**Мотивационный показатель** связан с целью контакта личности с медиатекстами. Уровень сформированности показателя отражал первый вопрос анкетирования: *С какой целью вы читаете различные тексты в Интернете?* Обучающимся было предложено несколько вариантов ответа, среди которых доминировали варианты: развлечение, трата свободного времени, узнать новую информацию.

**Контактный показатель** – частота общения личности с медиатекстами. Второй и третий вопрос анкетирования связаны с данным показателем: *Как часто*

вы читаете статьи в Интернете? Большинство респондентов выбрали вариант «каждый день». Уровень сформированности данного показателя определялся по ответу на вопрос: *Оставляете ли вы комментарии на медиатексты, с которыми знакомитесь в Интернете?* Вариант «нет» выбрали 29 респондентов.

**Информационный показатель** связан со знанием терминологии в области медиакommunikации. Обучающимся был предложен ряд терминов, среди которых они должны были подчеркнуть знакомые им понятия. Результаты показали, что обучающиеся знают только базовые термины.

Пятый вопрос отражал уровень сформированности двух показателей: перцептивного и интерпретационного. Способность воспринимать медиатекст – **перцептивный показатель**. Респондентам были предложены утверждения, среди которых им нужно было выбрать верное. Так, 27 человек отметили, что всегда понимают, что хотел донести автор медиатекста, без труда могут проанализировать медиатекст. Способность анализировать медиатекст связана с **интерпретационным показателем**.

**Практико-операционный показатель** связан с самостоятельным выбором медиатекстов, созданием и распространением медиатекстов. Среди предложенных вариантов большинство респондентов ответили, что не создают свои медиатексты.

**Креативный показатель** отражает творческие способности личности. На вопрос: *Как часто у вас возникают идеи для создания текста на определенную тему в Интернете?* Большинство респонденты выбрали вариант «никогда».

Результаты опроса представлены в таблице:

**Уровень сформированности медиаграмотности обучающихся девятого класса по показателям медиакомпетентности А.В. Федорова**

| <i>Показатель</i>     | <i>Уровень сформированности</i> |
|-----------------------|---------------------------------|
| Мотивационный         | Средний                         |
| Контактный            | Средний                         |
| Информационный        | Средний                         |
| Перцептивный          | Высокий                         |
| Интерпретационный     | Средний                         |
| Практико-операционный | Низкий                          |
| Креативный            | Низкий                          |

Практико-операционный и креативный показатели медиаграмотности обучающихся девятого класса находятся на низком уровне сформированности, так как обучающиеся не стремятся создавать и распространять медиатексты, им сложно придумать тему и подобрать материал для создания медиатекста.

На высоком уровне формирования находится только один показатель – перцептивный. Это доказывает, что у обучающихся есть способности к восприятию медиатекстов, которые нужно поддерживать на высоком уровне.

Хотя школьники отметили, что без труда могут анализировать медиатекст, интерпретационный показатель у них находится на среднем уровне сформированности. Для анализа интерпретационного показателя А.В. Федоров рекомендует учи-

тывать уровень сформированности мотивационного, контактного и перцептивного показателей, среди которых два показателя (мотивационный и контактный) находятся на среднем уровне сформированности.

Исходя из полученных данных опроса, можно сказать, что обучающимся девятого класса необходимо развивать медиавосприятие, чтобы уровень каждого из показателей стал максимальным.

Показатели медиакомпетентности находятся на разных уровнях сформированности, судя по результатам опроса, что позволяет сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода к развитию медиаграмотности.

Таким образом, понятия «медиакультура» и «медиаграмотность» не являются синонимами, так как имеют разное толкование и содержание. Синонимом *медиаграмотности* является *медиакомпетентность* личности, которая характеризует уровень развития общения личности со сферой медиа.

### *Литература*

1. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Москва : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с. – URL: <https://ifap.ru/library/book546.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
2. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – Москва : Академический Проект, 2006. – 448 с.
3. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – Москва : Академия педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.
4. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2007. – 270 с.
5. Федоров, А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75–108.

**ПРОЕКТ МЕРОПРИЯТИЯ «БЮРО НАХОДОК МУМИ-ДОЛА»  
В ФОРМЕ КВЕСТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ)**

**PROJECT OF THE EVENT "MOOMI DOLL LOST AND FOUND"  
IN THE FORM OF A QUEST (BY THE MATERIAL OF COLORATIVE  
VOCABULARY)**

**А.Е. Верховланцева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* цветоименования, квест, метапредметные, личностные, предметные компетенции, деятельностный подход

*Key words:* color names, quest, meta-subject, personal, subject competences, activity approach

*Аннотация.* Описывается лингводидактический потенциал цветоименований и возможности его использования на занятиях по русскому языку в средней общеобразовательной школе при изучении произведений Т. Янсон о семье мумми-троллей в форме квеста. Квест как интеллектуальный вид игры развивает у обучающегося умения планировать работу, реализовывать проектно-исследовательскую деятельность, формирует навыки групповой работы. При выполнении текстовых заданий квеста у учащегося формируются коммуникативная, текстовая, языковая компетенции.

Компетентностно-ориентированная парадигма современного образования предполагает достижение метапредметных и предметных результатов обучения путем использования новых приемов, методов и технологий, а также подходов в обучении. Такие методы и технологии обучения наиболее эффективны во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью понимают «образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемую в формах, отличных от урочной» [1]. Целью внеурочной деятельности является обеспечение достижения учеником планируемых результатов освоения основной образовательной программы за счет расширения информационной, предметной, культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность.

Использование квеста на занятиях внеурочной деятельности, на наш взгляд, представляется эффективной формой работы с учениками средних классов с учетом их возрастных особенностей и вписывается в рамки деятельностного подхода в обучении, поскольку учащиеся получают возможность лучше усвоить материал, если сами его добудут в процессе деятельности. Кроме того, квест не ограничивается только образовательными задачами, поскольку учащимся приходится взаимодействовать в команде, что подразумевает развитие и коммуникативных

навыков, внимательности и сообразительности, проявление смекалки и умственных способностей.

Под квестом (от английского «quest» – поиск, игра-загадка) понимают различные виды онлайн- и офлайн-игр, которые разворачиваются в виртуальном и (или) реальном пространстве [2]. Это специфическая форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решения поставленных задач. Квест можно определить как интеллектуальный вид игры, процесс которой разворачивается в специально подготовленном помещении, откуда участники квеста должны выбраться, решив поставленные задачи. Отличительными особенностями таких игровых практик является то, что участники должны научиться быстро адаптироваться в новых условиях и принимать решения в самых неожиданных ситуациях. Образовательный квест можно использовать на всех уровнях обучения.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что квест как одна из форм внеурочной работы позволяет ученикам средних классов, во-первых, развить навык продуктивного чтения в процессе изучения произведений Туве Янссон, во-вторых, активизировать интерес к содержанию и героям повести-сказки, в-третьих, привить навык делового общения в группах с целью выполнения группового лингвистического анализа текста, наконец, формировать мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности при работе с колоративной лексикой на материале художественного текста.

Составленные для квеста задания могут быть двух типов: фотозадания, при выполнении которых в качестве ответа участник должен найти и сфотографировать определенный объект или изображение, указанные в задании; текстовые задания подразумевают поиск участником игры ответа на вопрос, указанный в тексте [3]. К ним можно добавить подсказку, чтобы учащиеся не потеряли интерес, если не смогут выполнить задание. За прохождение каждого этапа можно назначить любое количество баллов, чтобы в конце игры подвести итоги. Виды заданий могут быть разными: научное исследование, планирование и проектирование, самопознание, творческое задание, аналитическая задача, детектив, головоломка, таинственная история, журналистское расследование и т.п.

В процессе работы с текстом у учащегося формируются коммуникативная, текстовая, языковая компетенции, что является основой языковой личности ученика. Использование текста в качестве материала для квеста обусловлено тем, что текст рассматривается как коммуникативная дидактическая составляющая системы основного общего образования.

Обращение к цветовой лексике нам представляется эффективным способом работы с текстом, так как само понятие «цвет» является сложным по структуре и многоаспектным. С одной стороны, цвет – неотъемлемая составляющая всякой визуально воспринимаемой формы, он может участвовать не только в усилении выразительности, но и выполнять функцию одного из наиболее значимых «проводников» смысла. С другой стороны, цвет является принципиально важным элементом поэтики писателя, поскольку «мастерское обращение с цветовыми образами в значительной степени формирует стилистическое своеобразие его текстов» [4, с. 3]. Поскольку это понятие затрагивает практически все аспекты жизни человека, изучение колоративной лексики на занятиях по русскому языку пред-

ставляется актуальным и значимым для формирования не только языковой, но и текстовой компетенции у школьников.

Для достижения данных результатов нами был разработан квест для учащихся 5–6-х классов «Бюро находок Муми-дола» на материале повестей Туве Янссон о семье мумми-троллей. Квест рассчитан на 90 минут и предполагает достижения таких предметных и метапредметных результатов, как понимание прочитанного, закрепление изученного материала, формирование положительной мотивации к изучению литературы и русского языка, развитие логического мышления и расширение кругозора.

Для осуществления работы на уроке необходимо наличие компьютера, проектора, презентации и музыкального сопровождения, сумки Муми-мамы, раздаточного материала (пазла с заданиями, опознавательных фишек для проверяющих и групп, листов с текстом сказки, выдержек из словарей, листов формата А4, письменных принадлежностей, ножниц, магнитов, фишек с номерами для 4-го задания), столов для групп.

Во время выполнения шести заданий разного типа учащиеся сформируют навыки продуктивного чтения при изучении сказки Туве Янссон, активизируют интерес к содержанию повести-сказки и ее персонажам, научатся выполнять учебно-познавательные действия (например, осуществлять анализ контекста с колоративами), научатся слушать и слышать друг друга, работать в группе, сформируют мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

В ходе занятия ученики повторяют знания о биографии Туве Янссон и ее произведении «Муми-тролли», познакомятся с такой формой внеурочной деятельности, как квест, помогут героям из сказки найти потерянные вещи, а группа проверяющих будет следить за временем прохождения станций и правильностью ответов. В качестве заданий будет предложены следующие: собрать пазл с портретом героя сказки, которому они будут помогать найти потерянную вещь (Муми-тролль, Снусмумрик, Снифф, Хемуль), на обратной стороне собранного портрета ученики найдут зашифрованный текст, который им предстоит разгадать с целью найти цветоименования.

Пример одного из текстов:

| Зашифрованный текст   | Расшифрованный текст   |
|---|--|
| Рубинсла переливасла разнымисла цветами, каксла морсла. То онсла былсла просто <u>светлысла</u> , то <u>розовысла</u> , каксла снежнасла вершинасла в первыхсла лучахсла солнцасла. А то вдругсла вспыхивалсла изнутрисла <u>темносла-краснысла</u> языкаслами пламенисла. Илисла оборачивалсла <u>чернымсла</u> тюльпансла с мелкимсла искоркамисла тычиноксла | Рубин переливался разными цветами, как море. То он был просто <u>светлый</u> , то <u>розовый</u> , как снежная вершина в первых лучах солнца. А то вдруг вспыхивал изнутри <u>темно-красными</u> языками пламени. Или оборачивался <u>черным</u> тюльпаном с мелкими искорками тычинок |

После дешифрования послания ученики должны на поле, заполненном 16 разноцветными карточками, выбрать полоску, которая будет соответствовать

порядку цветов из их послания. Под каждой карточкой в порядке возрастания сложности представлены вопросы на знание текста.

1. Сопоставить характеристику и героя сказки (в таблице представлен правильный порядок):

| Характеристика   | Герой       |
|--|-------------|
| Часто бродил один ночью, имел губную гармошку, носил старую зеленую шляпу и старый костюм, имел кошачьи глаза, которые видят в темноте           | Снусмумрик  |
| Главный герой книги, в которого влюблена Снорочка  | Муми-тролль |
| Любит готовить блины, по утрам варит кофе, потеряла сумку  | Муми-мама   |
| Любит читать газеты, пишет мемуары, в детстве был одаренным ребенком, которого вечно не понимали, часто повторяет фразу «Клянусь своим хвостом!» | Муми-папа   |

2. Соединить предметы с тем, во что они превратились, оказавшись в шляпе волшебника.

| Предмет до превращения | Предмет после превращения |
|------------------------|---------------------------|
| Яичные скорлупки       | Грозовые тучки            |
| Муми-тролль            | Странное существо         |
| Вишневые косточки      | Красные рубины            |
| Вода из реки           | Вишневый сок              |

3. Объединить обитателей Муми-долины и желания, которые для них исполнил Волшебник.

| Желание   | Обитатель долины |
|---|------------------|
| Чтобы Муми-тролль не скучал по Снусмумрику                            | Муми-мама        |
| Красивый переплет для мемуаров  | Муми-папа        |
| Чтобы стол с угощениями перелетел к Снусмумрику                       | Муми-тролль      |
| Чтобы у Волшебника появился такой же красивый и яркий рубин как у них | Тофсла и Вифсла  |

Каждый участник группы отвечает на один вопрос проверяющему. После прохождения викторины группы получают от проверяющих фишку с номером, соответствующую номеру бутерброда в сумке Муми-мамы, на обратной стороне которых представлены послания с отрывками из толкового словаря о значении определенного цвета.

Пример отрывка:

|  |
|--|
| 1. Цвета сажи, угля.   |
| 2. Темный, в противоп. чему-н. более светлому, именуемому белым. |
| 3. Принявший темную окраску, потемневший.                        |

Задача учеников – найти рядом с сумкой листы с текстом из произведения с соответствующим номером, в котором необходимо обозначить цвет и соответствующий ему предмет, которые совпадают с описанием значения из толкового словаря.

Пример текста:

|                        |   |
|------------------------|---|
| Команда<br>Снусмумрика | <p>На вершине разгуливал весенний ветер и на все четыре стороны распахивался голубой горизонт. На западе было море, на востоке река, петляя, уползала в глубь Пустынных гор, на севере как весенний ковер простиралась дремучие леса, а на юге из трубы Муми-дома курился дымок – это Муми-мама варила к завтраку кофе. Но Снифф ничего этого не замечал. Потому что на вершине горы лежала шляпа, точнее говоря, черный цилиндр.</p> <p>– Кто-то уже побывал тут до нас! – сказал он.</p> <p>Муми-тролль поднял шляпу и стал ее рассматривать.</p> <p>– Шляпа что надо, – сказал он. – Может, будет тебе как раз в пору, Мумрик?</p> <p>– Нет, нет, – ответил Снусмумрик (он очень любил свою старую зеленую шляпу). – Уж слишком новая!</p> <p>– А может, она понравится папе? – размышлял вслух Муми-тролль.</p> |
|------------------------|---|

После прохождения задания ученики должны нарисовать и вырезать тот предмет, который им удалось найти, и прикрепить его с помощью магнита к своему персонажу. Побеждает в игре та команда, которая быстрее справится со всеми заданиями.

После завершения игры учитель награждает группы участников и помощников и предлагает поделиться впечатлениями от игры и художественного произведения.

Возможно использование данной формы работы и в урочной деятельности. Единственная проблема заключается в ограниченном пространстве классной комнаты. В этом случае работать можно только сидя, разделившись на команды или передвигаясь по классу от одной зоны к другой.

По отзывам учеников 6 Б класса гимназии № 55 им. Е.Г. Версткиной (г. Томск) после проведения данного внеурочного мероприятия можно сделать вывод, что учащиеся с удовольствием играют в квест и решают трудные задачи, при этом отмечается повышение мотивации к учебе и желания работать в команде, формирование навыка размышлять самостоятельно, без помощи учителя, что способствует сближению и сплочению учеников, а также достижению предметных результатов.

### *Литература*

1. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации

основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/documents/> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Кичерова, М.Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения / М.Н. Кичерова, Г.З. Ефимова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-kvesty-kak-kreativnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-dlya-studentov-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 10.04.2023).

3. Арефьева, С.А. Реализация текстового подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы / С.А. Арефьева, А.Н. Подосинникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5951> (дата обращения: 10.04.2023).

4. Суслов, П.А. Цветопэтика рассказов В.В. Набокова : семантика, функциональная значимость, роль в структуре текста : специальность 10.02.01 «Литература» : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Суслов Павел Андреевич ; Ивановский государственный университет. – Иваново, 2014. – 23 с.

**ТИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СКАЗКЕ Н.Н. НОСОВА  
«ПРИКЛЮЧЕНИЯ НЕЗНАЙКИ И ЕГО ДРУЗЕЙ»**

**TYPES OF LANGUAGE GAME IN N.N. NOSOV'S FAIRY TALE  
"THE ADVENTURES OF DUNNO AND HIS FRIENDS"**

**Я.А. Гусева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* языковая игра, типы языковой игры, словообразовательный, фонетический, синтаксический, семантический уровни языка

*Key words:* language game, types of language game, word-formation, phonetic, syntactic, semantic language levels

*Аннотация.* Рассмотрены фонетический, семантический, синтаксический и графический типы языковой игры в произведении Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей». Определены характерные для идиостиля писателя рифмовки-отзвуки, созданные с опорой на звукоподражательную мотивацию и на звукосимволическую мотивацию, а также прием «говорящих» имен и фамилий.

Словотворческий потенциал отличает произведения Н.Н. Носова, который широко применял в своем творчестве прием языковой игры, используя словообразовательные и семантические механизмы ее создания. Творчество Н.Н. Носова относится к золотому фонду отечественной литературы для детей и требует более детального изучения. В большей степени это относится к языковым особенностям работ писателя.

Произведение Н.Н. Носова «Приключение Незнайки и его друзей» всегда вызывало интерес у читателей, как маленьких, так и взрослых. Оно привлекает внимание острыми сюжетными коллизиями, запоминающимися образами и тонким юмором. Особое место в сказке о Незнайке занимают языковые средства выразительности и типы языковой игры, которые мы рассмотрим подробнее.

В лингвистике существует несколько определений понятия *языковая игра*, в качестве рабочего мы придерживаемся понимания языковой игры как «осознанного и целенаправленного использования экспрессивных ресурсов речи, имеющего установку на создание комического эффекта» [1, с. 170].

Средством реализации языковой игры являются игрымы. По определению С.А. Никанорова, «играма – это слово, или словосочетание (а может быть и предложение), представляющее собой окказиональное образование, практически всегда ориентированное на комический эффект при его восприятии, которое появляется в речи автора произведения с целью воздействия на языковую рефлексию маленького читателя, попытки “ввести” его в процесс порождения новых форм и смыслов» [2, с. 122].

Типология языковой игры в современной лингвистике (см. монографию В.З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры», диссертацию Ю.В. Бульиной «Языковая игра в речи студентов и преподавателей как способ создания смехового пространства в общении», монографию Т.А. Гридиной «Языковая игра: стереотип и творчество» и другие работы) строится на основании уровней языка, языковые средства которых используются для создания комического эффекта. В связи с этим выделяют словообразовательный, графический, синтаксический и другие типы языковой игры.

Семантический тип языковой игры выражен в игровых именовании, которые нацелены на их понимание детьми через комический эффект. По словам С.А. Никанорова, наиболее ярким приемом является каламбур, суть которого заключается в «объединении» полисемических лексем и омонимов в одном смысловом контексте. Примером таких типов семантической языковой игры в произведении Н.Н. Носова «Незнайка» являются следующие контексты: «*Такие газированные автомобили были очень распространены среди коротышек*»; «*Мы полетим на пузыре (имеется в виду воздушный шар. – Я.Г.) путешествовать*» [3].

К семантическому типу языковой игры можно отнести и ярко выраженный в произведении Н.Н. Носова ономастический прием и «перевод» имен нарицательных в имена собственные, которые относятся к авторским образованиям. Прием ономастической языковой игры характеризуется созданием «говорящих» имен и фамилий с целью выявления связи между именем и его характеристикой в сознании ребенка. Например, имя главного героя – *Незнайка* – говорит о том, что персонаж ничего не знает. Второй авторский прием проявляется в именах таких героев, как *Ворчун* – персонаж, который всегда ворчит, а ворчание в переводе означает «монотонное бормотание», *Пончик* – персонаж, который любит пирожки и склонен к лени, но также это и название сладкого хлебобулочного изделия. Такие приемы помогают научить ребенка анализировать имя героя и сопоставлять это имя с характерными чертами персонажа.

Фонетический тип языковой игры построен на «обыгрывании фонетического образа слова и ритмико-мелодической структуры высказывания» [4, с. 13].

Наиболее распространенной разновидностью фонетической языковой игры является рифма. С.А. Никаноров делит игровые номинации такого типа на рифмовки-отзвучия, созданные с опорой на звукоподражательную мотивацию и на звукосимволическую мотивацию. В сказке Н.Н. Носова представлена первая группа в виде рифмы таких слов: *пакля, макля, бакля*, а также целые стихотворения, песни: «*Выходите по порядку, / Становитесь на зарядку. / Начинай с зарядки день, / Разгоняй движеньем лень*»; «*Шел я лесом, шел я лугом / Со своим хорошим другом. / Мы взбирались на кочки, / Любовались на цветочки. / Вдруг с лягушкой повстречались / И скорей домой помчались. / Прибежали мы домой / И сказали “ой”!*» [3].

Второй разновидностью фонетического типа языковой игры является аллитерация – повтор одинаковых звуков в любой части стихотворения/текста – как основной элемент фоники. Например: «*Разве плохо быть малышкой? // Плохо. // Почему? Значит, по-вашему, мы плохие?*»; «*Сахарин Сахаринич Сиропчик суетился вокруг корзины и всех подсаживал*»; «*Поссорься с ними сейчас же! / Зачем*

*я буду ссориться? / А я говорю, поссорься! Или я с тобой сам поссорюсь. / Ну и ссорься. Подумаешь!» [3].*

Анафора также является одной из разновидностей фонетического типа и в произведении Н.Н. Носова встречается часто: «Стихи! Слушайте стихи!». «Многие малыши очень гордились тем, что они малыши, и совсем почти не дружили с малышками. А малышки гордились тем, что они малышки, и тоже не хотели дружить с малышами».

Наконец, нами был отмечен и такой подтип фонетической языковой игры, как звукоподражание, которое выражается в подражании звукам музыкального инструмента: «*Но Незнайка не слушал его и продолжал играть: – Бу-бу-бу! Хр-р-р! Хр-р-р! Виу! Виу!*» или звук разрушения: «*На дороге попалась беседка. Трах-та-ра-рах! Беседка рассыпалась на кусочки*» [3]. Этот прием развивает такие качества у ребенка, как воображение и ассоциативное мышление.

Ярко выраженным типом языковой игры в произведении Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» является словообразовательный. Игремы этого типа могут быть образованы при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса -чик- (*Сиропчик, Шурупчик*), а также суффикса -ик (*Винтик, Шпунтик, Фунтик*). Также Н.Н. Носов использует уменьшительно-ласкательный суффикс -к- для образования окказиональных слов: «*За это многие малыши называли малышейек воображьюлками – придумают же такое слово!*» [3].

Часто Н.Н. Носов для создания индивидуально-авторских слов обращается к способу сложения: «*В одном домике на улице Колокольчиков жило шестнадцать малышей-коротышей*»; «*Шапки у них были тоже кожаные, с очками-консервами*»; «*Торопыжка надел свой костюм-молнию*» [3].

Синтаксический тип языковой игры выражен в виде сравнительных конструкций, которые в трилогии Николая Носова используются очень часто: «*Что вы все ходите тут, как маятник?*» [3].

Графический тип языковой игры встречается у Николая Носова в нарочитом нарушении орфографических или пунктуационных правил: «*Опять ты ворчишь! – сказал Незнайка. – Нигде от тебя покою нет. “Покою, покою”! – передразнил его Ворчун. – Какой же покой на воздушном шаре! Если хочешь покою, то сиди дома. Ну вот ты и сиди. А мне не нужно покою*» [3]. Этот тип прослеживается в создании выдуманных в стихотворной форме слов: «*Энэ бэнэ рее! Квинтер финтер жес! Энэ бэнэ ряба, Квинтер финтер жаба...*» [3].

Н.Н. Носовым в сказке «Приключения Незнайки и его друзей» чаще всего используются словообразовательный (37%) и фонетический (33%) типы языковой игры и прием «говорящих» имен и фамилий, что привлекает к его произведению большее внимание читателей. Полагаем, это обусловлено тем, что именно такие приемы позволяют раскрыть характер героев, их увлечения, интересы, профессии.

### *Литература*

1. Цикушева, И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования / И.В. Цикушева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 90. – С. 169–171.

2. Никаноров, С.А. К вопросу о приемах языковой игры в художественной литературе для детей / С.А. Никаноров // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. – 2020. – № 7 (441). – Вып. 121. – С. 122–130.

3. Носов, Н.Н. Приключения Незнайки и его друзей / Н.Н. Носов. – Москва : Эксмо, 2006. – 640 с. – URL: <https://lit-ra.su/nikolay-nosov/priklyucheniya-neznayki-i-ego-druzey/> (дата обращения: 13.04.2023).

4. Бульина, Ю.В. Языковая игра в речи студентов и преподавателей как способ создания смехового пространства в общении : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореферат диссертации ... канд. филол. наук / Бульина Юлия Владимировна ; Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2011. – 23 с.

## КРИТЕРИИ ОТБОРА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММНЫХ ТЕМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 6-М КЛАССЕ

### CRITERIA FOR SELECTING POETIC TEXTS WHEN STUDYING RUSSIAN PROGRAM TOPICS IN 6TH CLASS

**Н.В. Захарчевская**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* поэтический текст на уроках словесности, коммуникативная стилистика текста, критерии отбора поэтических текстов, метапредметный подход в образовании

*Key words:* poetic text in Russian language lessons, communicative stylistics of the text, criteria for the selection of poetic texts, meta-subject approach in education

*Аннотация.* В настоящее время активно развивается метапредметный подход в обучении. Русский язык является основной дисциплиной в рамках школьного образования, многие современные исследователи-педагоги считают его метапредметом, поскольку он выполняет ключевые функции, необходимые для осуществления образовательного процесса. Постигание идейного замысла текста, навыки его интерпретации, знание грамматики русского языка – ключевые задачи в организации работы с текстом. Рассмотрены критерии отбора поэтических текстов, которые помогут учителю эффективнее выстраивать образовательную стратегию учащихся 6-го класса, поскольку именно в этом возрасте у школьников наиболее активно формируется языковая картина мира.

На пути современного школьника при изучении предмета «Русский язык» в курсе основной школы возникает масса трудностей, поскольку учащимся требуется погрузиться в специфику каждого раздела науки о языке. В данной работе особенно важен раздел «Лексика», в рамках которого изучается значение слова и его роль и функции в речевой практике. В соответствии с программой по русскому языку, лексика изучается поступательно: в 5-м классе школьники знакомятся со словарями и их спецификой; многозначными и однозначными словами; прямым и переносным значением слова; синонимами, антонимами, омонимами и паронимами. Данные темы дают прочную базу для следующего этапа освоения раздела в 6-м классе, где акцент сделан уже на более сложных понятиях: шестиклассники знакомятся с общеупотребительной лексикой, диалектной, исконно-русскими и заимствованными словами; подробно изучаются неологизмы и устаревшие слова [1]. Перед учителем встает задача не только объяснить учащимся специфику каждого пласта лексики, но и научить шестиклассников эффективно использовать лексические ресурсы языка и интерпретировать данные языковые явления в контексте.

Традиционно в школьной практике распространенным и эффективным в качестве дидактического материала принято считать художественный текст, кото-

рый, на наш взгляд, в большей степени соответствует критериям, которые были выделены Н.С. Болотновой:

– *Текст должен отвечать требованиям морально-этического и эстетического характера.*

– *Выполнять информативную функцию.*

– *Воздействовать на ум и сердце учащегося, то есть нести прагматический заряд.*

– *Пробуждать интерес к предмету [2, с. 126].*

В XX в. в отечественной методике был совершен значимый прорыв, поскольку текст начинает рассматриваться не только как единица общения, но и обучения. При взаимодействии с текстом у обучающихся совершенствуются навыки устной и письменной речи, формируется картина мира. Художественный текст в качестве дидактического материала при изучении лексики способен наглядно показать разнообразное функционирование в нем таких языковых явлений, как фразеологизмы, окказиональная лексика, неологизмы и др., а также их роль в выражении идейного замысла произведения.

В связи с этим О.Н. Левушкина [3] выделяет следующие функции текста, применяемого на уроках в качестве дидактического материала. Отметим основные:

– **Функция обучения.** Данная функция предполагает иллюстрирование определенных языковых единиц в тексте с образовательной целью.

– **Развивающая функция,** которая ориентирована на то, что художественный текст может быть использован учителем на уроках развития речи, где есть необходимость анализа текста перед непосредственным написанием сочинения или изложения.

– **Функция контроля** является важнейшей, так как текст используется в качестве материала для проверки знаний учащихся, например, всегда актуальны формы контрольного списывания, диктанта, изложения.

– **Воспитывающая функция** – ключевая, поскольку современное школьное образование предполагает синтез обучения и воспитания [3, с. 177–178].

Автором отмечаются **когнитивная, эстетическая, креативная, кумулятивная и аксиологическая функции текста,** которые не менее значимы при организации уроков словесности [3, с. 179–181].

На сегодняшний день в образовании особое внимание уделяется метапредметному подходу, для которого характерен «выход» за рамки предметной области и формирование таких умений и навыков, которые обучающийся может использовать в жизни. Нина Громько, ставшая одним из основоположников метапредметного подхода в образовании, считает, что термин «метапредмет» является синонимом понятия «универсум» [4]. В связи с этим, на наш взгляд, не только формы, приемы и методы работы способствуют формированию метапредметных навыков у учащихся, но и дидактический материал. В данной связи хочется подчеркнуть особый потенциал поэтического текста, который не только соответствует всем вышеуказанным критериям, но и способен в большей степени развить образное мышление учащихся, поскольку включает работу со стилистическими средствами и приемами, требует от учащихся интерпретационных навыков работы с текстом, а также понимания лингвокультурного кода; способствует

формированию эмоционального интеллекта у обучающихся и читательской грамотности.

Однако не каждый поэтический текст может стать объектом изучения в школе на уроках русского языка при изучении программных тем. Поэтому мы можем выделить ряд критериев, которые помогут учителю выбрать из всего многообразия текстов подходящий материал.

### **1. Поэтический текст должен соответствовать задачам и цели урока.**

Следует подбирать поэтический текст в соответствии с задачами и целью урока, оценив наличие в нем тех языковых явлений, которые планируется изучить. Например, урок, посвященный изучению слова и его лексического значения, можно организовать, предложив шестиклассникам поучаствовать в образовательном квесте. Дидактическим материалом квеста могут являться фрагменты поэтических текстов, в которых функционируют отдельные языковые единицы. Например, в стихотворении М.И. Цветаевой «У кровати» можно выделить просторечие «завидевши», образованное от глагола «завидеть», имеющего разговорную окраску: «– Кошку **завидевши**, курочки // Стали с индюшками в круг». Можно включить и отрывок из стихотворения И.А. Бунина «Детство», в котором употребляется многозначное слово «палаты»: «Чем жарче день, тем сладостней в бору // Дышать сухим смолистым ароматом, // И весело мне было поутру // Бродить по этим солнечным **палатам**...».

Важно не только предлагать учащимся найти в контексте отдельные языковые единицы, но и организовать работу со словарем, включать в квест задания, которые предполагают их интерпретацию.

### **2. Соответствие поэтического текста возрастным особенностям учащихся.**

Выбирая поэтический текст для анализа, следует адекватно оценивать лексику речевого произведения, используемые приемы и образы, поскольку многие темы лирических стихотворений учащиеся могут не понять в силу возраста.

О.Г. Трегубова считает, что хотя младший подростковый возраст отличается повышенным уровнем познавательной активности, однако в это время акцент смещается в сторону отношений со сверстниками и взрослыми; происходит переоценка ценностей, поэтому особенно важно способствовать развитию у шестиклассников эмоционального интеллекта, так как эта возрастная группа школьников подвержена повышению уровня эмоциональной агрессии [5, с. 73–74]. Поэтические тексты в этом отношении становятся эффективным инструментом, если он подобран с учетом запросов и интересов отдельного классного коллектива.

### **3. Следует выбирать такой текст, который вызовет интерес у обучающихся данной возрастной группы.**

Нами было проведено анкетирование среди обучающихся 6-го класса МАОУ СОШ № 36 г. Томска, в котором принял участие 41 респондент в возрасте от 11 до 13 лет. Анкетирование включало 5 вопросов, которые были направлены на выявление актуальных для младших подростков тем и особенностей поэтических текстов, которые можно использовать на уроках русского языка в качестве дидактического материала.

Анализ результатов анкетирования показал, что 85% шестиклассников обращают внимание на тему лирического произведения, 10% – на объем текста сти-

хотворения, 3% – на рифму, 2% опрошенных формируют свое отношение к тексту в зависимости от того, кто является автором. При этом учащиеся 6-го класса преимущественно указали, что им нравятся стихотворения **о природе** – 18 реакций; **о дружбе / о любви** – 15; **о временах года** – 5 реакций; **о семье** – 2 реакции, **о людях** – 1. Среди поэтов, с чьим творчеством учащимся хотелось бы подробнее познакомиться, были выбраны А.С. Пушкин, С.А. Есенин, И.А. Бунин, И.С. Тургенев, М.Ю. Лермонтов.

Как можно отметить из результатов анкетирования, шестиклассников привлекает творчество поэтов, которые описывали красоту родной земли, их поэтические тексты богаты стилистическими средствами и приемами, которые помогали им создавать яркие образы. В программе по литературе за 5–6-й класс акцент в большей степени сделан на изучении пейзажной лирики, представителями которой являются А.С. Пушкин (сравним стихотворение «Зимний вечер»), Ф.И. Тютчев («Летний вечер»), И.А. Бунин («Помню долгий зимний вечер»), С.А. Есенин («Прячет месяц за овинами»), А.А. Фет («Шепот, робкое дыханье...») [6].

В 6-м классе обучающиеся преимущественно знакомятся с прозаическими произведениями на уроках литературы, поэтому включение в структуру урока русского языка работу с поэтическим текстом видится нам перспективным решением.

**4. Поэтический текст должен способствовать мотивации учащихся к творческой деятельности и креативности.** На уроках русского языка особенно важно побуждать учащихся к творческой словесной деятельности, поскольку в момент самостоятельного продуцирования креативного текста обучающиеся не только отрабатывают полученные знания, умения и навыки на практике, но и развивают нестандартное и образное мышление. Л.С. Выготский считал, что творчество – норма детского развития [7], поэтому учителю-словеснику необходимо не только предлагать поэтический текст в качестве образца, но и давать возможность создавать собственные речевые произведения.

Таким образом, критерии, которые были выделены нами на основе результатов проведенного анкетирования и изучения опыта уже имеющихся исследований, позволят учителю подходить более осмысленно к подбору дидактического материала. Программные темы по русскому языку в 6-м классе направлены на формирование у обучающихся языковой картины мира и таких качеств речи, как богатство и выразительность, а также на расширение лексикона учащихся средней ступени образования.

Выбор поэтического текста в качестве дидактического материала является перспективным решением, однако следует учитывать ряд критериев, которые были ранее отмечены в данной работе, чтобы сделать процесс получения знаний наиболее эффективным и комфортным для всех участников образовательного процесса.

#### *Литература*

1. Ладыженская, Т.А. Рабочая программа по русскому языку 6 класс / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2017/10/13/rabochaya-programma-po-russkomu-yazyku-6-klass-umk> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 5-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2016. – 520 с.

3. Левушкина, О.Н. Функции текста при обучении русскому языку / О.Н. Левушкина // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funksii-teksta-pri-obuchenii-russkomu-yazyku> (дата обращения: 16.04.2023).

4. Громыко, Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов / Н.В. Громыко. – 2010. – URL: <https://ug.ru/metapredmetnyj-podhod-v-obrazovanii-pri-realizaczii-novyh-obrazovatelnyh-standartov-v-avgustovskom-kruglom-stole-proshedshem-v-nii-isroo-uchastvovali-ne-tolko-moskvichi-no-i-pedagogi/> (дата обращения: 15.04.2023).

5. Трегубова, О.Г. Возрастные особенности младших подростков как фактор формирования экологической культуры личности / О.Г. Трегубова // Вестник ПГГПУ. – 2014. – № 2-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-mladshih-podrostkov-kak-faktor-formirovaniya-ekologicheskoy-kultury-lichnosti> (дата обращения: 18.04.2023).

6. Сухих, И.Н. Литература: программа для 5–9 классов общеобразовательных учреждений: основное общее образование / И.Н. Сухих, Т.В. Рыжкова, М.П. Воюшкина. – Москва : Академия, 2009. – 128 с.

7. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2004. – 512 с.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ «ПРОСТРАНСТВО» В ПОЭЗИИ Ю. ЛЕВИТАНСКОГО

### REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF SPACE IN THE POETRY OF Y. LEVITANSKY

**В.А. Иванова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка  
С.М. Карпенко

*Ключевые слова:* текстовая категория, поэтический текст, категория *пространство*, лексическая микроструктура текста, текстовые оппозиции

*Key words:* text category, poetic text, category of space, lexical microstructure of the text, text oppositions

*Аннотация.* Проанализированы особенности репрезентации категории *пространство* в лирике Ю. Левитанского. Рассмотрены маркеры географического и психологического пространства. Выявлено, что для стихотворений автора характерны следующие особенности: антонимические оппозиции, выражающие пространственные отношения; обращение к разным видам пространства (городская, морская тематика); олицетворение пространства; отражение чувств лирического героя на основе изображения пейзажа.

Категория пространства является фундаментальным элементом текстовой организации. Необходимо различать понятия «текстовое пространство» и «художественное пространство». Как отмечает Т.В. Матвеева, текст обладает двойными пространственными свойствами: «во-первых, в его содержании отображается определенный фрагмент действительности, вписанный в общую пространственную картину мира <...>; во-вторых, сам текст разворачивается в вербальное пространство, является материальным объектом, обладающим пространственными характеристиками» [1, с. 539–540].

При реконструкции индивидуально-авторской картины мира, воплощенной в тексте, большое значение имеет пространственная картина мира, которая отражает жизненный опыт автора, его мировоззрение. При таком подходе художественное пространство выступает как структурная модель, репрезентирующая мир, воспринятый и переосмысленный художественным сознанием.

Категория художественного пространства рассматривалась в работах Н.С. Болотновой, И.Р. Гальперина, Ю.М. Лотмана, Т.В. Матвеевой, Н.А. Николиной, И.Я. Чернухиной и др. Исследователями анализируются типы художественного пространства, языковые маркеры данной категории, основные пространственные образы.

В задачи статьи входит выявление особенностей репрезентации категории пространства в лирике Ю. Левитанского. В качестве материала исследования

послужили стихотворения из сборников «Стороны света», «Земное небо», «Кинематограф». Нами рассмотрены особенности репрезентации данной категории в стихотворениях «Древнее, неразгаданное пространство...», «Мое воскресение», «Мое море», «Еду в поезде, в самолете лечу...», «Моя любовь к тебе – как горная вершина» и др.

Пространство в художественном тексте – это место происходящих событий. Исследование художественного пространства имеет важное значение для определения идейно-эстетического содержания произведения. Анализ пространственных характеристик дает возможность выявить особенности системы образов, авторской оценки изображаемого. Художественное пространство – «это некая модель, картина мира, в котором происходит действие» [2]. Для пространственной структуры текста важно местоположение субъекта – постоянное или меняющееся.

Рассмотрим особенности художественного пространства в поэтических текстах Ю. Левитанского [3]. Отметим, что пространственная семантика отражена во многих названиях стихотворений. Так, названия сборников «Стороны света» (1959), «Земное небо» (1963) содержат лексемы с семой «пространство». Заглавие «Земное небо» основано на оксюморе, создающем внутренне противоречивый и одновременно цельный пространственный образ – модель мирового устройства.

Автор часто обращается к изображению пространства города («Где-то в городе белом...», «Окрестности, пригород – как этот город зовется?...», «В том городе, где спят давно...», «В городском нестройном гомоне...» и др.). В ряде стихотворений названия включают топонимы, например: «Птицы в Кишиневе», «В Москве меня не прописывали...», «Славный город Виттенберг», «Я жил почти два месяца в Туркмении», «В Ленинграде, когда была метель», «Люблю осеннюю Москву» и др. Несмотря на присутствие в заглавиях указаний на конкретное реальное пространство, для идейно-эстетического содержания текста оно все же вторично. На первый план выдвигается пространство психологическое. Природные и городские пейзажные зарисовки используются для раскрытия внутреннего мира, душевных переживаний лирического героя. Например, в стихотворении «В Ленинграде, когда была метель» пространственная характеристика метели передает душевную смуту лирического героя: *«Как странно – / я звал тебя Лизой, / я знал тебя Ольгой. / Я все тебя путаю в этой старинной метели»*. В стихотворении «Сто друзей» для описания психологического состояния используются пространственные объекты: *«и стоит выше горных кряжей / одиночество в сто этажей»*.

Во многих стихотворениях пространство наделяется чертами живого существа (см.: «Древнее, неразгаданное пространство», «Что я знаю про стороны света? ...», «Моя любовь к тебе – как горная вершина...»). Так, одушевляется пространство в стихотворении «Древнее, неразгаданное пространство...»: *«Древнее, неразгаданное пространство / смотрит на землю холодно и бесстрастно»*. Для характеристики пространства используются текстовые перифразы («древнее, неразгаданное пространство» (небо), «в темных глубинах» (в космосе)), сравнение («маленькой светлой точкой / спутник сейчас проходит / орбитой точной»), олицетворение («пространство смотрит на землю»). Пространство представлено

в его противоположных образах: небо («неразгаданное пространство», «высо- ты») – земля («здесь, на земле этой будничной, / строгой и доброй»). Физическое пространство представлено с помощью оппозиции *там* (в далеком пространстве) – *здесь* (на земле). Наречие *там* отсутствует в тексте, но данное противопоставление поддерживается и другими оппозициями: *туманные сферы – осенние скверы*. В стихотворении частотна лексика с семой «пространство»: *орбитой точной, в туманных сферах, под грибком раскрашенным, возле булочной, здесь, на земле, в темных глубинах, светлой точкой, в туманных сферах, безвестные те высоты, ни двадцатый этаж, ни сотый, в осенних скверах*. Эпитеты (*безвестные, в туманных, в темных*) подчеркивают таинственность пространства. Антонимическая парадигма *небо – земля* указывает на необъятность изображаемого пространства. Идея данного стихотворения заключается в следующем: далекое (*неразгаданное пространство*) на самом деле близко, оно здесь – на земле. Важно увидеть то, что находится рядом с нами. Значимыми в смысловом отношении являются строки: «*Чтоб заглянуть в безвестные те высоты, / ни к чему ни двадцатый этаж, ни сотый*». Таким образом, репрезентация категории пространства в стихотворении Ю. Левитанского «Древнее, неразгаданное пространство» осуществляется с помощью перифраз, олицетворения, сравнений, антитезы, эпитетов. Пространство в данном тексте изображено живым, одушевленным.

В поэтическом тексте «Моя любовь к тебе – как горная вершина» пространственный объект «горная вершина» также наделяется свойствами живого существа и используется для обозначения эмоций: «*Я видел, как она растет и как шагает, / то сокрушительна, а то нетороплива*». Антонимическая парадигма *земля – небо* способствует выражению идеи произведения. Горная вершина и морская волна как земные объекты противопоставляются небу: «*Моя любовь к тебе – как горная вершина / или волна солоноватая морская. <...> А ты все так же дорожишь лишь небом синим*».

В поэтических текстах Ю. Левитанского присутствует и морская тематика («К морю стремился», «Мое море», «Зачем дураку море», «Море по-латышски...», «Как в море монетку...»). В стихотворении «Мое море» море имеет символическое значение. Лексема *море* является ключевой (в тексте выявлено 29 словоупотреблений). Данная лексема репрезентирует абстрактное пространство: «*Каждому – и радости, и горе. / Каждому свое дается море*». Море – могущественная, неуправляемая стихия, оно такое же вечное, многогранное и бескрайнее, как человеческая душа. В тексте реальный мир противопоставлен миру души лирического героя. Море как объект природного мира («*Тяжело ступаем по песку – / по земле, соседствующей с морем*») предстает в альтернативной позиции, наделяется внеземными, метафизическими качествами («*Вот пришел я к морю твоему. / К радостям и горю твоему*»). Море в стихотворении является реальным географическим объектом, олицетворяемым автором, и символом внутреннего мира лирических героев.

Противопоставление реального мира и внутреннего мира души актуально и для многих других стихотворений Ю. Левитанского. Рассмотрим стихотворение «Мое воскресение». Художественное пространство в данном тексте является реальным – это больничная палата, в которой находится лирический герой

(«А как я умирал на железной койке»; «Я лежал в проходе, под мягким светом, / и соседи, сгрудившиеся у моих ног»), а также воображаемым («сознание гасло / где-то в темных глубинах, на самом дне, / на душе у меня становилось ясно / и спокойствие разливалось по мне»). В стихотворении отражено и психологическое пространство. Чувства лирического героя динамичны: «Оказалось, что это сначала – горько, / но совсем спокойно было потом». В тексте содержится перифраз «страна печальная» – загробный мир, смерть. Пространство представлено разнопланово – это место, где герой постепенно умирает («А как я умирал на железной койке, / молодой, со вспоротым животом!»), и преображенный мир, в котором он оказался («Опираясь на палку, я в город вышел. / Я другими глазами на мир глядел»). Языковые маркеры ирреального пространства – глагол *парить* в сочетании с предлогом с пространственным значением *над* и существительными *богом, людьми*: «Я парил над богом и над людьми». Оппозиция здесь («...на железной койке» – мир реальный) – там («светлый высокий зал» – мир загробный) представляет категории конкретного и абстрактного (воображаемого) текстового пространства. В стихотворении частотны слова и сочетания с семой «пространство»: *на железной койке, под мягким светом, в той стране печальной, куда я еду, в темных глубинах, в светлом высоком зале, город, мир*.

Репрезентация категории пространства в стихотворении Ю. Левитанского «Мое воскресение» осуществляется с помощью языковых маркеров – лексем с пространственной семантикой (*мир, страна, в проходе, в светлом высоком зале* и др.), глаголов перемещения/нахождения в пространстве (*лежал, еду*), предлогов с пространственным значением (*над, на, под, у*), союзных слов (*куда*). Пространство в данном тексте выступает динамичным, оно меняется для лирического героя. Антонимическая лексическая парадигма *жизнь – смерть* («умирал» – «выжил») способствует изменению восприятия героем пространства: «Я другими глазами на мир глядел». Анализ категории пространства помогает уточнить идею произведения. Тема заявлена в сильной позиции текста – в заглавии («Мое воскресение»), идея выражена в ключевой лексической микроструктуре текста, находящейся в постпозиции – в заключительных строках: «Я другими глазами на мир глядел. / Я забвенью предал его пороки. / Я парил над Богом и над людьми. / Все философы мира и все пороки / мне казались маленькими детьми». Изменение лирического героя стало возможным благодаря критической ситуации, в которой он оказался («я умирал на железной койке»). Идеино-эстетическое содержание стихотворения актуализировано противопоставлением разных типов пространств – реального мира и внутреннего мира души («И по мере того, как сознание гасло / где-то в темных глубинах, на самом дне, / на душе у меня становилось ясно...»).

В стихотворении «Еду в поезде, в самолете лечу» также противопоставляется реальный мир и внутренний мир души. Представлено динамическое психологическое пространство, отражающее желание лирического героя как можно скорее добраться до определенного, конкретного места (ключевые лексемы «еду», «лечу», «возвращаюсь», «бегу бегом»). В тексте присутствует оппозиция: требующийся, нужный лирическому герою пространственный объект («только знать, / что в окне моем свет горит») и разочарование и тоска из-за его отсутствия («Возвращаюсь домой, вижу свет кругом. А в моем окошке свет не горит»).

Так, Ю. Левитанский с помощью оппозиций и перемещения лирического героя в пространстве показывает изменчивость его чувств.

Таким образом, в стихотворениях Ю. Левитанского представлено как реальное географическое пространство, так и психологическое, отражающее внутреннее состояние лирического героя. Исследование категории *пространство* имеет важное значение для выявления идеи текста. Анализ пространственных характеристик дает возможность определить особенности системы образов, авторской оценки изображаемого.

На основе проведенного исследования, мы выявили некоторые закономерности репрезентации категории *пространство* в поэтических текстах Ю. Левитанского. Для стихотворений автора характерны пространственные оппозиции, репрезентирующие модель мира, в которой противопоставляются небо и земля («Древнее, неразгаданное пространство...», «Моя любовь к тебе – как горная вершина»). В текстах представлено конкретное и абстрактное пространство («Мое море», «Мое воскресение»), закрытое пространство («Еду в поезде, в самолете лечу»), пространство города («Где-то в городе белом...», «Окна домов»). Актуальна и морская тематика («Мое море», «Зачем дураку море», «К морю стремился»). Пространство олицетворяется автором. Внутреннее состояние лирического героя часто отражается с помощью пейзажных зарисовок. Пространство выступает динамичным и характеризуется особой психологичностью.

### *Литература*

1. Матвеева, Т.В. Художественное пространство / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; под ред. М.Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 2003. – С. 539–541.
2. Словарь литературоведческих терминов / Сост. С.П. Белокурова. – 2005. – URL: <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0&bukv=%C0&page=2>. (дата обращения: 15.04.2023).
3. Левитанский, Ю.Д. Черно-белое кино (сборник) / Ю.Д. Левитанский. – «WebKniga». – 2005. – 410 с.

**К ОСОБЕННОСТЯМ ВОСПРИЯТИЯ ЧИТАТЕЛЯМИ КОНЦЕПТА  
«КРАСОТА» В ПОЗДНЕЙ ЛИРИКЕ Н.А. ЗАБОЛОЦКОГО  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)**

**THE FEATURES OF READER'S PERCEPTION  
THE CONCEPT "BEAUTY" IN N.A. ZABOLOTSKY'S LATE LYRICS  
(BASED ON EXPERIMENTS)**

**О.В. Исаева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* коммуникативная стилистика текста, стилистический прием, концепт, художественный концепт, ключевое слово, ассоциативно-смысловое поле

*Key words:* communicative stylistics of the text, stylistic method, concept, art concept, key word, associative-semantic area

*Аннотация.* На основе экспериментов, выполненных в русле коммуникативной стилистики текста, рассматриваются особенности восприятия концепта *красота* читателями вне контекста, а также в контексте поздней лирики Н.А. Заболоцкого на примере стихотворений «О красоте человеческих лиц» и «Одинокий дуб».

Ассоциативное поле ключевых концептов (в том числе концепта *красота*) в лирике Н.А. Заболоцкого остается недостаточно изученным. В данной статье, основываясь на результатах экспериментов, рассмотрим особенности восприятия информантами концепта *красота* вне текстов стихотворений Н.А. Заболоцкого и в его поздней лирике (на материале отдельных стихотворений).

Чтобы проанализировать читательское восприятие концепта, мы провели эксперименты с участием 59 человек разного возраста (от 18 до 60 лет), уровня образования (неполное высшее образование, высшее и послевузовское образование), а также специальности (студенты различных факультетов, учителя различных специализаций, работники банковской сферы, сферы энергетики и др.). Было получено около 500 ответов.

Целью *первого, дотекстового эксперимента*, было выявление ассоциатов к слову *красота*, возникающих в сознании читателей на данный стимул; а также анализ представлений участников эксперимента о понятии *красота*. Для этого нужно было указать ассоциации на слово-стимул *красота*, ответить, с чем (с кем) соотносится у информанта данное понятие, дать собственное определение понятию.

Два последующих эксперимента были направлены на определение воздействия на читателей использованных автором стилистических средств и приемов, отражающих его понимание концепта *красота*. Так, *целью второго эксперимента* было выяснить, осознаются ли читателями стилистические приемы и лексемы с коннотативной окраской, выражающие понимание автором концепта *красота*, в стихотворении «О красоте человеческих лиц» (1955). В рамках первого задания

необходимо было подчеркнуть в тексте слова, с помощью которых автор раскрывает перед читателем свое видение *красоты*, создает некий ее образ. Ответ требовалось аргументировать. Второе задание было основано на использовании модифицированной методики шкалирования Ч. Осгуда. Требовалось оценить в баллах по 5-балльной шкале силу воздействия использованных автором средств и поэтических текстов. Ответ необходимо было аргументировать.

Целью *третьего эксперимента* было определить оценку в баллах силы воздействия на читателей стилистических приемов в стихотворении Н.А. Заболоцкого «Одинокий дуб» (1957) и выявить наиболее значимые, по мнению участников эксперимента, слова и выражения, характеризующие понятие *красота*. Информантам необходимо было отметить силу воздействия на них отмеченных средств и приемов по 5-балльной шкале. Требовалось также аргументировать ответ.

Для анализа были взяты два текста из поздней лирики Н.А. Заболоцкого. Выбор материала был обусловлен художественными достоинствами поэтических текстов, а также их тематической направленностью.

Основными *гипотезами* исследования были следующие:

1. Понятие *красота* ассоциируется у большинства участников эксперимента с предметами, явлениями и чувствами, имеющими положительную коннотативную окраску.

2. Ассоциативное поле концепта *красота* в текстах Н.А. Заболоцкого может отличаться от ассоциативного поля слова-стимула *красота* вне стихотворения. Это может быть обусловлено индивидуально-авторским восприятием концепта.

Рассмотрим результаты первого дотекстового эксперимента.

1. В рамках первого задания было получено 109 ассоциаций, отмеченных информантами в качестве реакций на слово-стимул *красота*, среди которых нами выявлено 70 уникальных реакций. Из них 69 ассоциаций имеют положительную коннотативную окраску (например, «эстетика» (6 реакций), «природа» (5 реакций), «гармония» (5 реакций), «восхищение» (3 реакции), «добро» (3 реакции), «любовь» (2 реакции) и др.), и только одна имеет отрицательную коннотацию («*нечто, что может погубить*»), что составляет 1% от общего количества зафиксированных информантами ассоциаций. Обратившись к «Русскому ассоциативному словарю» [1], мы выяснили, что доля реакций на стимул *красота* с негативной коннотативной окраской составляет, по его данным, 5%. Таким образом, гипотеза эксперимента о преобладании реакций с положительной коннотативной окраской на слово-стимул *красота* подтвердилась.

Среди ассоциаций, возникших у информантов на слово-стимул *красота*, наиболее частотными стали:

- «эстетика» (6 реакций), а также синонимичные реакции «прекрасное» (2 реакции), «прелесть» (1), «великолепие» (1),
- «гармония» (5 реакций) и синонимичные ассоциаты «совершенство» (2 реакции), «золотое сечение» (1), «баланс» (1),
- «природа» (5 реакций) и связанные с ними ассоциаты «свет» (3 реакции), «весна» (2), «звездное небо» (1), «океан» (1), «тайга» (1), «закат» (1), «солнечно» (1), «просторы» (1), «цветы» (1), «рассвет» (1), «свежий ветер» (1),
- «женственность, женщина», «нежность» (по 5 реакций),
- «душа», «восхищение» (по 3 реакции).

Приведенные результаты количественного анализа ассоциаций, возникших у информантов в качестве реакций на слово-стимул *красота*, показывают, что данный концепт вне художественных текстов воспринимается читателями в большинстве как нечто приятное, дарящее умиротворение. Чаще всего *красота* ассоциируется у информантов с природными предметами и явлениями, пейзажами; женской внешностью, но важно также отметить, что получено немало реакций на стимул, связанных с гармоничным и спокойным душевным состоянием.

1. Второе задание дотекстового эксперимента предполагало выявление сопряженности в сознании информантов понятия *красота* с кем-либо или чем-либо. Как показали результаты эксперимента, подавляющее большинство опрошенных соотносят понятие *красота* с природой и ее многочисленными проявлениями (31 ответ), искусством и его видами (12 ответов), людьми (их внешностью и человеческими качествами – 12 ответов), архитектурой (9 ответов), женщиной (7 ответов). Всего было получено 53 уникальных ответа, все они оказались с положительной коннотацией.

Таким образом, можно сделать вывод, что *красота* в дотекстовом эксперименте была оценена многими участниками как сущность, связанная не только с ее внешним проявлением, но и с внутренним содержанием.

2. Это положение доказали и результаты третьего задания дотекстового эксперимента, в котором было предложено дать определение понятию *красота* и указать, в чем она может проявляться. Получено 59 уникальных определений, в которых нами выявлено 14 ответов (24%) с указанием только на внешнюю красоту (например: «это подготовленный танцор», «проявляется в природе, внешности» и др.) и 12 ответов (20%), в которых была отмечена связь только с внутренней красотой (например: «это чистота души», «огонь, мерцающий в сосуде», «проявляется в чистоте души и помыслов» и др.). Из 59 ответов в 22 (37%) информантами особо выделена способность красоты проявляться как внешне, так и внутренне, например: «красота проявляется во внешнем и внутреннем»; «категория, обозначающая совершенство во внешнем или внутреннем». Большинство информантов особо подчеркнули, что *красота*, по их мнению, может быть как внешней, так и внутренней.

*Второй эксперимент* был основан на восприятии информантами стихотворения Н.А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц». Важно отметить, что в данном тексте для поэта «внешность – отражение души». Н.А. Заболоцкий сравнивает человеческие лица с архитектурными сооружениями (порталами, лачугами, темницей, башнями), противопоставляя их во второй части стихотворения небогатой и неказистой хижинке. Поэт характеризует типы человеческих лиц, используя эпитеты «пышный», «жалкие», «холодные», «мертвые», подчеркивая уродливость бездуховности» [2, с. 140]. Во второй части картина меняется: «...звучит мысль о том, что непримечательные с виду лица могут выражать душевную красоту и от этого становиться красивыми» [2, с. 140]. Информанты подтвердили эти положения, подчеркнув следующие слова и выражения, с помощью которых автор, по их мнению, раскрывает понятие *красоты*, создает ее образ (приведем наиболее частотные):

– «подобья ликующих песен» (36 выделений),

- «дыханье весеннего дня» (35 выделений),
- «сияющих» (21 выделение),
- «песня небесных высот» (19 выделений),
- «солнце» (17 выделений).

Чаще всего участники эксперимента подчеркивали не отдельные лексемы, а их сопряженность в стилистические приемы (их выделили 104 раза, тогда как отдельные лексемы отметили всего 57 раз). Сравним некоторые ответы информантов: *«Эпитеты дополняют произведение, рисуя в воображении читателя конкретный образ. Многочисленные сравнительные обороты позволяют сравнить лицо с определенным предметом, который ассоциируется либо с добром и светом, либо с мраком и негативом»; «“Из этих, как солнце, сияющих нот / Составлена песня небесных высот”. Эти строчки показывают читателю эталон красоты для автора»; «Автор называет стихотворение “О красоте человеческих лиц” и, ни разу не используя слово “красота” или “красивый”, указывает на то, какие лица, по его мнению, красивые, а какие – нет, с помощью художественных средств».*

В приведенных примерах видим подтверждение гипотезы: информанты безошибочно определили лексемы и стилистические приемы, использованные автором для отражения авторского понимания концепта *красота*, хотя не все они совпали с внетекстовым пониманием читателями данного концепта.

Несмотря на отличия в лексических и стилистических способах выражения понимания концепта автором и читателями, последние высоко оценили воздействие на них поэтического текста: 61% опрошенных поставили стихотворению высшую оценку (5 баллов), еще 24% – 4 балла, на 3 и 2 балла оценили воздействие текста лишь 12% и 3% информантов соответственно. Сравним комментарии участников эксперимента: *«Автор не просто описывает человеческие лица, а заставляет читателя задуматься, что красота не должна становиться приоритетом при оценке человека, нужно уметь “читать” то, что скрыто за внешней красотой, чтобы узнать человека лучше, разглядеть его душу»; «Очень образно представлены отрицательные характеристики с помощью слов, вызывающих отторжение (жалкие, печень, мокнет, холодные, мокрые, решетки, темница) в контрасте с позитивными образами в конце стихотворения»; «Очарована стихотворением. Очень проникновенные образы рождает в восприятии, красота не всегда заключается в изыске. Чаще всего она прячется в неказистой обыденности и скромности».*

Для третьего эксперимента было использовано другое стихотворение автора – «Одинокый дуб». В нем поэт вновь обращает внимание читателей на важность внутренней красоты. Все стихотворение можно назвать развернутой метафорой. Образ дуба олицетворяется, отождествляется с человеком, ему приписываются свойства и качества живого существа: *«Но скрученные намертво суставы / Он так развил, что, кажется, ударь – / И запоет он колоколом славы, / И из ствола закапает янтарь»* [3, с. 307]. Первая строфа подчеркивает отсутствие внешней красоты дерева (используются лексемы с отрицательной коннотацией: *«узловат», «нет великолепия», «отретья», «торчат»*). Кроме того, ритмически стройность стиха нарушает строчечный анжанбеман, «синтаксическая фигура, выразительное несовпадение синтаксического членения стихотворной речи с ее метрическим

членением» [4, с. 159]. Эту особенность в описании внешнего уродства дерева отметили некоторые информанты: «Ставлю 5 баллов за необычные переносы текста, понравилось, как описан дуб. Обычно же дуб что-то великое, а тут нет». Многие также указали на заметный контраст между описанием внешности дуба и его внутренней силой: «“Запоет колоколом славы”, “он важен и спокоен” – ставлю 5 баллов. Ранее автор делал акцент на внешней “ущербности” такого великого дерева. Нет великолепия, торчат отрепья. А тут уже обращается пристальное внимание читателя на внутреннюю силу дуба, которая описывается всего двумя словами: “важен и спокоен”, но какая в них глубина!»

Наиболее сильное воздействие информанты ощутили от двух заключительных строк (более 90% информантов поставили наивысший балл воздействию этих строк): «Кто говорит, что в поле он не воин? / Он воин в поле, даже и один» [3, с. 307]. Здесь поэт, по мнению читателей, вступает в полемику с народной мудростью о том, что один в поле не воин, подчеркивая особую внутреннюю силу и красоту дуба. Читатели отметили также соотнесенность образа дуба с человеком. Сравним: «Весь текст – своего рода метафора... Речь о красоте и силе человеческого духа, о превалировании внутренней красоты над внешностью».

Таким образом, экспериментально доказана специфика ассоциативного поля концепта *красота* в лирике Н.А. Заболоцкого по отношению к ассоциативному полю ключевого слова-номината концепта вне контекста. Это положение подтверждает существование индивидуально-авторского восприятия анализируемого концепта. Проведенные эксперименты выявили, что специфика содержания художественного концепта в поэтической картине мира Н.А. Заболоцкого заключается в оригинальности используемых стилистических приемов и средств (неожиданные метафоры, эпитеты, олицетворения в сочетании с композиционными приемами), которые, однако, в большинстве своем верно истолковываются читателями и формируют в их сознании авторское понимание концепта.

Представляется перспективным дальнейшее исследование ассоциативных полей ключевых концептов в лирике Н.А. Заболоцкого разных лет (*любовь, разум, безумие, творчество*), а также особенности их восприятия читателями.

#### *Литература*

1. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева и др.: В 2 т. – Москва, 2002. – URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/index.php> (дата обращения: 29.03.2023).
2. Исаева, О.В. Содержание концепта «красота» и средства его лексического выражения в лирике Н.А. Заболоцкого / О.В. Исаева // Коммуникативная стилистика текста: итоги и перспективы (к юбилею доктора филологических наук, профессора Н.С. Болотновой и 30-летию научного направления) : Материалы Всероссийского научного семинара, Томск, 20 января 2023 года / Под общ. ред. С.М. Карпенко. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2023. – С. 135–142.
3. Заболоцкий, Н.А. Столбцы и поэмы 1926–1933. Стихотворения 1932–1958. Стихотворения разных лет. Проза // Собрание сочинений : в 3 т. – Москва : Художественная литература, 1983. – Т. 1. – 655 с.
4. Иванюк, Б.П. Поэтическая речь : словарь терминов / Б.П. Иванюк. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 312 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### STUDYING CHILDREN'S WORD CREATIVITY IN THE CLASSES OF OFF-HOUR ACTIVITIES

**Р.В. Исупова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, детское словотворчество, окказиональное слово, сюжетно-ролевая игра, дискуссия

*Key words:* off-hour activities, children's word creativity, occasional word, role-playing game, discussion

*Аннотация.* Рассматривается лингводидактический потенциал детских окказиональных слов и возможности его применения на занятиях внеурочной деятельности с привлечением таких форм, как сюжетно-ролевая игра и дискуссия. Структурно-семантический анализ окказионализмов как один из приемов языкового анализа позволяет учащимся продемонстрировать модели словообразования и связи формы и содержания слова для понимания закономерности языковой системы.

Окказиональное словотворчество является неотъемлемой частью развития речи детей. Как правило, это явление встречается в речи дошкольников. Дети еще не знакомы с грамматикой русского языка, которую изучают в рамках школьной программы, и пытаются освоить ее самостоятельно, придумывая номинации для предметов окружающей действительности. Чем старше становится ребенок, тем меньше в его речи окказионализмов. Это связано с усвоением языковых норм, закреплением их в детском языковом сознании и с расширением словарного запаса.

Подробное описание окказиональности как языкового явления представлено в учебном пособии А.Г. Лыкова «Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)»: «Окказиональное слово – это речевая экспрессивная единица, обладающая свойствами невоспроизводимости (творимости), ненормативности, номинативной факультативности и словообразовательной производности» [1, с. 36].

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

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

Детское словотворчество свидетельствует о широком потенциале языка. В своей работе «Окказионализмы – ошибка или потенциал языка?» исследователь Ю.Р. Филипчик отмечает, что «в случае удачного создания слова, при котором оно точно описывает определенную реалию и отвечает запросам людей, есть перспектива утраты окказиональности» [2, с. 360]. То есть окказиональное слово может лишиться свойства «невоспроизводимости» (неповторимости) и войти в состав общеупотребительных слов, пополнив лексику языка.

Кроме того, детские окказионализмы свидетельствуют о продуктивности словообразовательных моделей, которым дети стараются подражать (чаще всего неосознанно). В процессе словотворчества дети обычно используют уже существующие в языке аффиксы в свойственном им значении. Например, окказионализм «высолить» [3, с. 35] был образован от узуального слова *солить* с помощью приставки *вы-*, имеющей словообразовательное значение ‘извлечение какой-либо части предмета или одного предмета из другого’. По той же модели были образованы такие общеупотребительные слова, как *вытащить*, *вырезать* и др. С помощью той же приставки, но со значением ‘движение изнутри наружу’, от глагола *тонуть* было образовано окказиональное слово «вытонуть» [3, с. 17] по такой же словообразовательной модели, что и слова *вылезти*, *выплыть*.

Детские окказиональные слова обладают большим лингводидактическим потенциалом, поскольку структурно-семантический анализ таких слов через демонстрацию моделей словообразования и связи формы и содержания слова приводит к пониманию закономерности языковой системы, что позволяет формировать «этимологическое, словообразовательное мышление» [4, с. 170] обучающихся.

Однако окказиональные слова становятся предметом изучения в школьной практике лишь в рамках элективных (С.И. Львов «Уроки словесности») и факультативных курсов (С.И. Серцова «Секреты русского словообразования»). Но большинство практических заданий данных курсов связано с окказиональной лексикой художественных произведений, в то время как детские окказионализмы, как уже было сказано, обладают не меньшим лингводидактическим потенциалом.

На наш взгляд, изучение детских окказиональных слов может быть продуктивным на занятиях внеурочной деятельности при таких формах работы, как сюжетно-ролевая игра и дискуссия.

Рассмотрим понятие внеурочной деятельности. Согласно письму Министерства Просвещения Российской Федерации от 5 июля 2022 года № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций», внеурочная деятельность – это «образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (предметных, метапредметных и личностных)» [5], которая осуществляется в формах, отличающихся от урочной. Основная цель организации внеурочной деятельности, согласно ФГОС НОО, заключается в создании условий для формирования у учащихся социального опыта и ценностей, а также многогранного развития каждого учащегося в свободное от учебы время. Другая важная задача заключается в создании воспитывающей среды, благоприятствующей развитию творческих и интеллектуальных интересов учащихся и формированию личности, способной адаптироваться к современным условиям.

Формы внеурочной деятельности подразумевают самостоятельность и активность учащихся, сочетание индивидуальной и групповой работы, что объединяет их с формами современного урока. Но, в отличие от традиционных уроков, организация внеурочной деятельности позволяет педагогу выбирать формы деятельности из более широкого круга. Кроме того, формы внеурочной деятельности чаще имеют развлекательный характер. К таким формам относятся экскурсии, походы, игры различных направленностей, познавательные беседы, дебаты, спектакли, литературные клубы и пр. Рассмотрим особенности организации занятий внеурочной деятельности, посвященных изучению детских окказиональных слов, в форме игры.

Игра – вид деятельности, производимый в условных ситуациях по определенным правилам и направленный на «воссоздание и усвоение социального и жизненного опыта» [6, с. 16]. В процессе игры воссоздаются какие-либо ситуации, основанные на общественных нормах, решение которых обеспечивает понимание предметных и социальных реалий и благотворно сказывается на развитии личности как в нравственном, так и в предметном плане. Игры могут быть подвижными, сюжетно-ролевыми, интеллектуальными, деловыми и т.д.

Одним из видов сюжетно-ролевых игр является урок-суд – имитация судебного процесса, при котором учащиеся выступают его участниками, выполняя действия согласно своей роли.

**Тема занятия:** «Слова-нарушители».

**Форма** – сюжетно-ролевая игра «Судебное заседание».

**Цель** – продемонстрировать учащимся действие языковых законов на примере детских окказиональных слов.

**Краткое описание занятия.** «Морякорь» [3, с. 43], «брюки нахмурились» [3, с. 7], «перелай» [3, с. 36], «почтаник» [3, с. 11], «ребятишка» – данные детские окказиональные слова и сочетания слов обвиняются в нарушении законов русского языка. Задача учащихся – определить, какие из приведенных окказионализмов виновны. Определить, нарушают ли окказиональные слова языковые законы, учащиеся смогут при выполнении структурно-семантического анализа окказионализма, одним из этапов которого является установление словообразовательной модели, по которой было образовано слово. Если выявленная модель относится к продуктивным моделям, со слова снимаются все обвинения, при этом учащиеся понимают, что некоторые детские окказиональные слова образуются так же, как и общеупотребительные, что демонстрирует закономерность языковой системы. В случае, если окказиональное слово было образовано нестандартным образом (например, окказиональные сочетания слов или слова, образованные телескопическим способом), учащиеся выступают в роли адвокатов – выясняют, по какой причине слова нарушают законы языка (устанавливают, с какой целью было образовано окказиональное слово, т.е. определяют его функцию), и таким образом оправдывают «нарушителей».

Еще одна разновидность форм внеурочной деятельности – дискуссия. Дискуссия – это «педагогический метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истинного, верного решения вопроса» [7, с. 171]. Проведение

ние дискуссии способствует активному участию учеников в разработке коллективного решения путем представления своих идей и объяснения их обоснования. Такой подход предполагает, что каждый участник несет ответственность за принятие окончательного решения.

**Тема занятия:** «Имеют ли окказиональные слова право на жизнь?»

**Форма** – дискуссия.

**Цель** – продемонстрировать учащимся уникальный характер окказиональных слов, рассмотреть функции детских окказионализмов.

**Краткое описание занятия.** Учащиеся с помощью наводящих вопросов педагога рассуждают, почему появляются детские окказионализмы, какие функции они могут выполнять в речи детей, какую пользу могут принести такие слова. В конце занятия учащиеся аргументированно отвечают на вопрос, имеют ли окказиональные слова право на жизнь.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра и дискуссия являются формами, способствующими продуктивному изучению детского словотворчества на занятиях внеурочной деятельности. В процессе игры учащиеся могут выявлять закономерности языковой системы, рассматривая окказиональные слова с разных точек зрения, а форма дискуссии позволяет учащимся сформировать и обозначить свою позицию относительно детских окказиональных слов.

### *Литература*

1. Лыков, А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А.Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
2. Филипчик, Ю.Р. Окказионализмы – ошибка или потенциал языка? / Ю. Р. Филипчик // Норма и отклонение в литературе, языке и культуре. – 2021. – С. 354–361.
3. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. Собрание сочинений : в 15 т. – Т. 2 : От двух до пяти / Сост., коммент. Е. Чуковской. – 2-е изд., электронное, испр. – Москва : Агентство ФТМ, Лтд, 2012. – С. 5–388. – URL: [https://imwerden.de/pdf/chukovsky\\_ss\\_v\\_15-ti\\_tt\\_tom02\\_2012.pdf](https://imwerden.de/pdf/chukovsky_ss_v_15-ti_tt_tom02_2012.pdf) (дата обращения: 16.04.2023).
4. Львова, С.И. Уроки словесности в 7–9 классах / С.И. Львова. – Москва : Юнити, 1993. – 382 с.
5. Письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 5 июля 2022 года № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/351296491?section=text> (дата обращения: 16.04.2023).
6. Хахлова, О.Н. Педагогика досуга: терминологический словарь / сост. О.Н. Хахлова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. – 50 с.
7. Обвинцев, Г.Е. Дебаты как средство развития коммуникативной компетенции у школьников / Г.Е. Обвинцев. – Теория и практика образования в современном мире : материалы V Международной научной конференции – Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. – С. 170–172. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6012/> (дата обращения: 19.04.2023).

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЯЗЫКОВОЙ  
ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНОЙ ЛИЧНОСТИ ФИЛОЛОГА  
АЛЕКСАНДРА НИКОЛАЕВИЧА УЖАНКОВА**

**(PSYCHOLINGUISTIC PORTRAIT OF THE LINGUISTIC INFORMATION  
AND MEDIA PERSONALITY OF PHILOLOGIST ALEXANDER  
NIKOLAEVICH UZHANKOV)**

**О.М. Кадычкова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* психолингвистический портрет, языковая личность, речевое поведение, особенности портретирования

*Key words:* psycholinguistic portrait, linguistic personality, speech behavior, features of portraiture

*Аннотация.* Изучение языковой личности с точки зрения психологии и лингвистики актуально в информационно-медийном обществе. Специфика идиостиля, своеобразие речевого поведения и характера ученого исследуются в различных направлениях современной стилистики и лингвистики. Выявлены некоторые ментально-психологические особенности языковой личности на основе моделирования речевого портрета известного филолога Александра Николаевича Ужанкова.

Актуальность темы связана с выявлением и описанием речевой характеристики ученого в психолингвистическом аспекте на основе анализа разных дискурсивных практик, отражающих его выступления по телевидению и преподавательскую деятельность. Данная тема представляет интерес для различных направлений русистики: когнитивной лингвистики, психолингвистики, медиалингвистики, коммуникативной стилистики текста.

Психолингвистический портрет языковой личности филолога Александра Николаевича Ужанкова ранее не был объектом исследования.

Понятие речевого портрета тесно связано с понятием «языковая личность». Наиболее полно языковая личность как объект исследования освещена в трудах Юрия Николаевича Караулова: это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [1, с. 38].

Анализируя языковую личность филолога, следует отметить важность разработки проблемы идиостиля, которая рассматривается «в качестве сложной адаптивной (самонастраивающейся) системы – сознательной ипостаси конкретного человека, обеспечиваемой наличием языковой способности и содействующей

творческой самореализации его уникальных и типовых черт в ходе речемыслительной деятельности» [2, с. 26]. В рамках психолингвистики языковая личность исследуется с точки зрения социально-профессиональных особенностей, психологической специфики и языковой способности. Ментально-психологическое своеобразие разных языковых личностей как объект исследования в психологии рассматривается Майей Валентиновной Ляпон [3]; в психолингвистике и лингвоперсонологии Константином Федоровичем Седовым [4], Владимиром Ильичом Карасиком [5].

Цель данного исследования – выявить особенности речевого поведения личности ученого для конкретизации ее психолингвистического портрета.

Задачи: 1) рассмотреть теоретическую базу научного исследования с учетом достижений в области медиалингвистики, лингвоперсонологии и психолингвистики; 2) выявить алгоритм психолингвистического анализа языковой личности; 3) исследовать культурно-речевые, когнитивные, коммуникативные и психологические особенности публичной личности.

Объект исследования – речевое поведение информационно-медийной публичной языковой личности. Предмет исследования – средства и способы репрезентации психолингвистического портрета языковой личности на основе ее речевого поведения.

Учитывая разные коммуникативные и профессиональные роли (интервьюруемого, филолога (лингвиста), преподавателя), было необходимо, анализируя дискурс, выделить отдельные особенности личности: ее психологические и лингвистические особенности, черты характера и систему ценностей.

Методика данного исследования является комплексной, включая методы компонентного анализа, наблюдения, сравнительно-сопоставительного анализа, контекстуального анализа и контент-анализа.

Александр Николаевич Ужанков – руководитель Центра фундаментальных исследований русской средневековой культуры, член Общества исследователей Древней Руси, профессор, доктор филологических наук, кандидат культурологии, Действительный член Академии российской словесности.

В лингвистическом и ментально-психологическом аспектах в дискурсивных практиках лингвиста были отражены сфера эмоциональной и интеллектуальной мотивации, психологические особенности: память, характер, темперамент; модель поведения, включая тип реагирования и целеполагание. Объектом нашего наблюдения стали интервью в передачах «Парсуна» [6–8] телеканала «Спас» [Парсуна. Телеканал «Спас», 6 марта 2022 г.], «Эфир выходного дня» [эфир телеканала «Радость моя». Александр Ужанков: Достоевский в своих романах ставит диагноз русскому обществу, 27 января 2022 г.] и прямой эфир [9] в дистанционном формате Радио Baltkom [Александр Ужанков. Русская цивилизация: история и будущее, 28 мая 2021 г.].

Интеллектуальный стиль – индивидуальный и довольно ограниченный набор приемов и способов, сложившихся у человека в результате столкновения его с разными проблемами и приобретения умения их решать, считаясь с собственными индивидуально-психологическими особенностями. Для выявления качеств интеллектуального стиля был проведен анализ медиадискурса личности,

отражающего разные аспекты интеллектуальной деятельности человека (в соответствии с концепцией А.В. Болотнова [10, с. 267]). *Сообразительность* – умение субъекта уловить связь между фактами и, сопоставив их, сделать правильный вывод. Этот признак находит отражение в сознании Александра Ужанкова, который рассматривает писательскую деятельность Достоевского в сопоставлении с художественными произведениями Тургенева и Толстого и приходит к выводу, что *«любое произведение русской классической литературы нужно смотреть в контексте творчества самого писателя и в контексте творчества других писателей»*. *Догадливость* – умение улавливать подтекст, сопоставлять факты, наличие психологической проницательности.

В качестве примера можно взять ситуацию убийства Раскольникова – героя романа «Преступление и наказание», о которой упоминает в своем суждении А.Н. Унжаков, что доказывает выделенную нами интеллектуальную особенность личности. Ученый проводит аналогию с библейским сюжетом и поясняет: *«Достоевский подводит нас к пониманию образа Раскольникова, который говорит о своем “озлобленном сердце”. Таким же образом, когда Каину и Авелю пришлось понести плоды своих трудов Богу, жертва Каина была не принята Богом именно потому, что у него было “озлобленное сердце”, а значит, способное на убийство»* [эфир телеканала «Радость моя» Александр Ужанков: Достоевский в своих романах ставит диагноз русскому обществу, 27 января 2022 год]. Умозаключение филолога объясняет его способность выявлять возможную мысль автора и смысл образов, находить истоки его идей.

*Значительность и масштаб размышлений* – это качество личности проявляется в процессе диалога с ведущим: *«Вы сказали, что Святые люди – это те, кто исполнил заповеди. И сказали, что их девятнадцать в христианстве». – «Я опираюсь, прежде всего, на первое житие первых русских святых – преподобного Нестора. Это “Чтение о Борисе и Глебе”. Если святой идет путем Христовым, то он, естественно, исполняет все эти девятнадцать заповедей. Это не мое открытие, это Нестора преподобного»* [Парсуна. Телеканал «Спас», 6 марта 2022 г.]. Пример демонстрирует тот объем знаний, которым филолог распоряжается свободно и уместно в зависимости от поставленного ему вопроса.

Охарактеризуем некоторые психологические особенности языковой личности. Во-первых, можно отметить характерную для ученого великолепную память, кратковременную и долговременную. Это отражено во многих интервью. В процессе диалога ученый с большой точностью упоминает конкретные факты, имена, даты, связанные как с историей Древней Руси, так и литературой до XIX в. Например, в эфире «Достоевский ставит диагноз русскому обществу» [эфир телеканала «Радость моя» Александр Ужанков: Достоевский в своих романах ставит диагноз русскому обществу, 27 января 2022 г.] лингвист неоднократно упоминает писания Иллариона, Феодосия Печерского, представляет точную датировку события «Слова о полку Игореве», устанавливает закономерности проявления православных мотивов в произведениях XIX в. на примере творчества Достоевского. Это отражает масштаб знаний о мире рассматриваемой языковой личности, свидетельствует об отсутствии в потоке его речи логических и фактологических ошибок в использовании большой по объему и разнообразию информации,

включая исторические параллели с прошлым и настоящим, персоналии и события.

Во-вторых, в ходе исследования было выявлено, что анализируемая публичная языковая личность имеет ровный, сдержанный, спокойный характер, что может быть проявлением флегматичного темперамента. Для человека с таким типом психофизиологических особенностей характерно упорство, умение рассчитывать свои силы, доводить начатое до конца. К основным чертам характера относятся неспешность и невозмутимость. К примеру, рассуждая на тему основ Домостроя в древнерусских произведениях, лингвист высказался так: *«Достаточно один раз наказать, чтобы ребенок понял, что такое и боль, и никогда не причинял ее другим»*. Проявление этой особенности нашло отражение и в личной жизни. Например, Ужанков упоминает свою дочь, которая призналась, что *самым страшным наказанием для нее было, когда отец молчал*.

В-третьих, на основе наших наблюдений была выявлена особая модель поведения языковой личности. Под моделью поведения понимается относительно стабильный, психологически обусловленный алгоритм действий, проявляющийся в типовых ситуациях, наиболее типичная схема общения и реагирования (в соответствии с концепцией ментально-психологического субстиля личности А.В. Болотнова [10, с. 241]). У А.Н. Ужанкова это заинтересованность в теме православия, святости, духовного проявления человека. Анализ позволил выявить стратегическую модель поведения личности, которая фактически представляет собой рекомендации о том, как себя вести для того, чтобы достичь той или иной цели, что включает в себя обдумывание слов, адресуемых собеседнику, для того, чтобы, например, убедить его в своей правоте. Можно отметить, что доминирующими в поведении языковой личности являются черты экстраверта в связи с основной его деятельностью – работой со студентами и выступлениями на телеканалах. Доказательством могут служить и внешние особенности поведения: А.Н. Ужанков активно вступает в оживленный диалог, в дискуссию по вопросам затрагиваемой темы, при необходимости оценивает суждения своего собеседника: *«Вы абсолютно верно заметили»* [Парсуна. Телеканал «Спас», 6 марта 2022 г.].

В-четвертых, с точки зрения целеполагания в психологическом аспекте можно предположить, анализируя дискурс, что ученый стремится сохранить сформированные древней Русью ценности консервативного, традиционного плана. К примеру, это проявляется в отношении профессора к общеевропейским ценностям: он категорически не готов принять однополые браки, так как в Библии это осуждено, ведь, как отмечает ученый, *«Библия – учебник мировой жизни. Если не учиться по ней, сами будете допускать ошибки, что приведет к гибели цивилизации»*.

Описывая речевой портрет языковой личности, важно охарактеризовать ее тезаурусный подстиль, который выражается в отражении в дискурсе «индивидуально-авторских проявлений концептосферы, включая характерные для исследователя ключевые концепты, тематические предпочтения, масштаб и характер знаний о мире, многообразие и оригинальность обусловленных этим ассоциаций» [10, с. 172]. В связи с этим были выявлены основные темы и связанные с ними семантические зоны на основе тематических парадигм, используемых в речи ана-

лизируемой личностью. Это *святость и канонизация*. Святость как ключевая используемая ученым лексема представляет собой «идеал», «присутствие Бога в человеке». Приоритетной сферой деятельности А.Н. Ужанкова является изучение древнерусского периода истории литературы – «периода становления словесности, когда человек постигал этот мир и определял свой путь к Богу и спасения».

Подводя итог нашим рассуждениям о тезаурусном подстиле личности, можно выделить характерные тематические группы слов: 1 – лексем, связанные с темой православия («святость», «Библия», «праведник», «Бог», «вера», «заповедь», «житие»), 2 – лексические средства, тематически связанные с историей Древней Руси и современной России («становление словесности», «учебник мировой жизни», «прививать культуру», «знать свою историю», «чтение святых», «найти знания»), 3 – лексические единицы, связанные с классическими литературными произведениями («контекст», «образ героя», «символ», «творчество писателей» и др.).

Портретирование данной языковой личности с психолингвистической точки зрения дает возможность судить о проявлениях ценностного, поведенческого и лингвистического аспектов языковой личности. Ценностное начало отражается в использовании оценочных единиц, акцентуации информации, которая ранее рассматривалась нами. Поведенческий аспект выражается в рациональном и эмоциональном поведении филолога и раскрывается с учетом логичности суждений, заинтересованности и использовании средств воздействия на адресата.

Научная ответственность, сдержанность, увлеченность делом, упорство, вера в свои силы, использование слов высокого стиля речи, активное употребление лексем, принадлежащих к определенным тематическим группам, высокая степень обобщения научной информации, выразительность, понятность речи – все это позволяет судить о высоком культурном уровне ученого.

### *Литература*

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва, 1987. – 263 с.
2. Оленев, С.В. Аспектирующие и синтезирующие (системные) подходы к изучению языковой личности / С.В. Оленев // Языковая личность : моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология. Ч. 2 : коллективная монография / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Мельник и С.В. Оленева. – Москва, 2015. – С. 7–27.
3. Ляпон, М.В. Картина мира: языковое видение интроверта // Русский язык сегодня. – 2000. – Вып. 1. – С. 199–207.
4. Седов, К.Ф. Речевое поведение и типы языковой личности / К.Ф. Седов // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург, 2000. – С. 298–312.
5. Карасик, В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 290 с.
6. Православие.ru – URL: <http://pravoslavie.ru/83360.html> (дата обращения: 24.10.2022).
7. YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=3htCWtZPdVY> (дата обращения: 24.10.2022).
8. YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=zcPBvv79gps> (дата обращения: 27.10.2022).
9. YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=uJ2AZuGPq4o> (дата обращения: 27.10.2022).
10. Болотнов, А.В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности : монография / А.В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.

## ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ИРОНИИ И ЮМОРА В ПОЭЗИИ В. ПОЛОЗКОВОЙ

### LANGUAGE GAME AS A WAY OF CREATING IRONY AND HUMOR IN V. POLOZKOVA'S POETRY

**В.Н. Кириченко**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка  
С.М. Карпенко

*Ключевые слова:* ирония, юмор, самоирония, языковая игра, каламбур, средства и способы создания иронии и юмора, В. Полозкова

*Key words:* irony, humor, self-irony, language game, pun, means and methods of creating irony and humor, V. Polozkova

*Аннотация.* Рассматривается такой способ выражения иронии и юмора в поэзии В. Полозковой, как языковая игра. В ходе анализа выявлены средства и способы создания языковой игры: окказиональные слова, омофоны, сравнение, антифразис, оксюморон, нарушение лексической сочетаемости, противопоставление эксплицитного и имплицитного смыслов, стилевое несоответствие, текстовый перифраз.

Лирику В. Полозковой относят к феномену интернет-поэзии (Т.А. Золотова [1], П.С. Волкова [2]). Основными темами творчества поэтессы являются «любовь, свобода, счастье, все то, что волнует современную молодую девушку» [2, с. 26]. Для лирики В. Полозковой характерно использование языковой игры (К.А. Елистратова [3], Д.Ю. Веремчук [4]). В ее поэтических текстах языковая игра служит одним из способов выражения иронии и юмора. Под языковой игрой понимается «определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном <...> нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/читателя эстетический и в целом стилистический эффект. Чаще всего Я. и. связана с выражением в речи комических смыслов или с желанием создать “свежий, новый образ”» [5, с. 657].

Языковая игра создается на разных уровнях языка с помощью таких средств и способов, как звукоподражание и звукосимволизм, окказиональные слова [6, с. 551], многозначные слова [7, с. 174; 8, с. 389], омонимия (омографы, омоформы, омофоны) [7, с. 174], фразеология [7, с. 174], синонимы, антонимы, паронимы [8, с. 389].

Целью статьи является анализ средств и способов актуализации языковой игры, способствующих созданию иронии и юмора в поэзии В. Полозковой. Рассмотрены контексты, содержащие примеры иронии и юмора, для выражения

которых используются окказиональные слова, сравнение, омофоны, текстовый перифраз, антифразис, нарушение лексической сочетаемости (объединение двух несовместимых по значению слов), противопоставление эксплицитного и имплицитного смыслов, стилевое несоответствие.

Одним из ведущих приемов создания юмора в лирике В. Полозковой является каламбур, основанный на употреблении **омофонов**. Например, в стихотворении «**Без всяких брошенных невзначай...**» (19 октября 2004 г.) (сборник «Непоэзание» (2014)) в образовании каламбура участвуют омофоны *навеки* – *на веки*: «*Навеки – это всего лишь чай / На верхние веки глаз*» [9, с. 34]. Наречие «*навеки*», указывающее на прочную связь возлюбленных (навсегда, на всю жизнь), за счет созвучия с существительным с предлогом «*на веки*» приобретает противоположное значение. Таким образом, любовь навеки имеет ту же продолжительность, что и косметическая процедура для век с использованием чайных пакетиков. Возникает ощущение, что лирическая героиня не верит в любовь на всю жизнь: она разочарована завершением отношений с возлюбленным.

В стихотворении «**Побег**» (2016), опубликованном в книге «Стихи из онлайн» (2018), юмор реализуется благодаря каламбуру, который выражен омофонами *мать-и-мачеха* – *математика*: «*Потеплело, и цветет / Мать-и-мачеха. / У Митюши не идет Математика*» [10]. Языковая игра создается за счет **нарушения лексической сочетаемости** (объединение двух несопоставимых понятий) и **сравнения**. Комический эффект возникает за счет использования слова *низвергаться* – «(книж.) устремляться сверху вниз (о потоке, лавине и т.п.)» [11, с. 649]. Низвергаться могут только вода, водопад и т.п. Таким образом, в стихотворении в одном предложении объединяются два несовместимых по значению слова: «Митюша низвергается». Такое сочетание слов указывает на шутовское сравнение Митюши с неудержимым и беспорядочным потоком воды (с ручьем): «*И Митюша, как ручей, / Низвергается – / Мимо сосен, мимо круч, / Да к кочевникам! / Оставляя только луч / Над учебником*» [10]. Мальчик не хочет делать уроки, он хочет быть свободным, как ручей, и радоваться весне. На нежелание Митюши делать домашнее задание указывает и название стихотворения – «Побег».

Наиболее частотным средством создания языковой игры в лирике В. Полозковой являются **окказионализмы**. В стихотворении «**Двух принцев северных легенд...**» (4 мая 2021 г.) [12], опубликованном в официальном сообществе Веры Полозковой в социальной сети «ВКонтакте», юмор реализуется посредством такого приема языковой игры, как окказиональное словообразование. Окказиональные сочетания «*объезчики багажных лент*», «*седлателей перил*» служат средством выражения шутовского отношения лирической героини к своим сыновьям. На неугомонность детей указывают разговорные слова: *плясунов, вояк, наперекосяк, беготня, вдосталь, озорной, шкодный*.

Поэтесса употребляет слова тематической группы «королевский двор» (название титулов, обращения к членам царствующей семьи и т.п.): *принц, их высочество, шут, августейшие, сир, титул, двор*. Слова этой тематической группы передают добродушно-насмешливое отношение лирической героини к своим детям. К данной тематической группе можно отнести и окказиональные сочетания: «*я складыватель их пижам*», «*я осушител слез*», которые указывают на обязан-

ности мамы «при дворе», а также словосочетания и предложения: «я преданно служу у принцев при дворе», «военный лекарь, если жар», «их высочеств старший шут и штатный хроникер».

В поэзии В. Полозковой иронию выражает языковая игра, которая создается **стилевым несоответствием** и использованием **оксюморона**. Например, в стихотворении «**Спецагенты**» (14 декабря 2004 года) (сборник «Непоэмание» (2014)) лирическая героиня с иронией говорит о своей способности легко влюбляться: «Я влюбляюсь всегда с поличным. / Без смягчающих обстоятельств» [9, с. 40]. Стилевое несоответствие заключается в использовании сочетания «смягчающие обстоятельства», которое относится к юрисдикционному подстилю официально-делового стиля и может применяться только по отношению к наказанию подсудимого. Лирическая героиня сравнивает влюбленность с преступлением, которое нельзя утаить. Оксюморон «многократные самоубийцы» («Я влюбляюсь всегда с цинизмом / Многократных самоубийц») способствует созданию необычного сравнения, абсурдной оценки.

Для создания иронии в стихотворениях В. Полозковой используются **окказиональные слова и сравнение**. Например, в поэтическом тексте «**Без всяких брошенных невзначай...**» (19 октября 2004 г.) (сборник «Непоэмание» (2014)) содержится языковая игра: «Фатально – это ведь где фата / И блюдечко для колец» [9, с. 34]. Игра слов возникает на основе созвучия лексем «фатально» и «фата». Наречие «фатально» приобретает в контексте дополнительное ироничное значение. Словарное значение слова «фатальный» – «роковой, неотвратимый, неизбежный <...> // Выражающий обреченность, покорность судьбе» [11, с. 1418]. Коннотация лексемы – отрицательная. Дополнительный смысл наречия «фатально» приобретает за счет близкого расположения слов, которые имеют значение атрибутов бракосочетания (фата и блюдечко для колец). То есть в стихотворении вместо предметно-логического значения слова *фатально* актуализируется контекстуальное значение, основанное на игре слов. Таким образом, ирония направлена на такое явление, как брак. Лексема *брак* приобретает значение неизбежной участи. Лирическая героиня испытывает боль и огорчение из-за разрыва с любимым. На недоверчивое отношение лирической героини к любви указывает такое средство, как ироническое сравнение: «Любовь» – как «обувь», не замечал? / И лучше ходить босым» [9, с. 34]. В этом примере основу языковой игры составляет сравнение несопоставимых объектов – любви и обуви.

**Окказионализмы и текстовые перифразы** в стихотворении «**Эрзац**» (12 октября 2007 г.) (сборник «Стихи Веры Полозковой разных лет» (2010)) [13] передают ироническое отношение лирической героини к своей поэзии. Окказионализмы («*строфогеничное барахло*», «*осточертежник*») и текстовые перифразы («*продавец рифмованной шаурмы*», «*работник семиотического МакДональдса*») придают несерьезный характер стихотворной деятельности лирической героини. Эти словосочетания можно объединить в одну тематическую группу со словом *эрзац*, которое стоит в сильных позициях текста: в заглавии и последней строфе. Именно оно отражает основную мысль стихотворения: лирическая героиня сомневается в роли поэта в современном мире, разочаровывается в своем таланте. Эрзац – это «неполноценный заменитель чего-л.; суррогат» [11,

с. 1525]. В эту же тематическую группу можно включить слово «стишок», которое передает ироничное отношение лирической героини к своим стихотворениям: *«я продавец рифмованной / шаурмы, работник семиотического МакДональдса; сорока-воровка, / что тащит себе в стишок любое строфогеничное барахло...»*.

Текстовый перифраз *«продавец рифмованной шаурмы»* употребляется для выражения самоиронии. Лирическая героиня сравнивает себя с продавцом шаурмы. Отождествляя стихотворения с блюдом, которое состоит из смеси овощей, мяса и т.п., лирическая героиня оценивает его как некий «винегрет» из слов и рифм. Перифраз *«работник семиотического МакДональдса»* указывает на то, что лирическая героиня отождествляет себя с графоманом. Стихотворения сравниваются с фаст-фудом, который производит МакДональдс. То есть написание стихотворений можно сопоставить с конвейером, где имеет значение не качество продукции, а ее количество и скорость производства.

В сочетании *«строфогеничное барахло»* отражена ирония лирической героини над своими стихами. Окказиональное слово *«строфогеничное»* создано посредством контаминации. Данный окказионализм основан на сочетании лексем *«фотогеничное»* (фотогеничный – «выразительный, благоприятный для воспроизведения на фотографии или киноэкране» [11, с. 1122]) и *«строфа»* (строфа – «сочетание строк в стихе, обладающих определенным метрическим, ритмическим, интонационно-синтаксическим строением и объединяемых рифмовкой» [11, с. 1431]). Таким образом, окказиональное слово *«строфогеничное»* имеет контекстуальное значение – красивое сочетание слов, ритма и рифмы. В контексте оно приобретает отрицательную коннотацию за счет сочетания со словом *«барахло»*, которое имеет значение: «о подержанных или старых, пришедших в негодность вещах; хлам» [11, с. 59]. Таким образом, сочетание *«строфогеничное барахло»* характеризует стихотворения, которые не имеют художественной ценности, не относятся к подлинной поэзии.

Индивидуально-авторское слово *«осточертежник»* образовано сочетанием лексем *«осточертеть»* («разг. Грубо. До крайности надоест, опротиветь» [11, с. 734]) и *«чертежник»*. «Осточертежник» – это поэт, которому не нравится процесс написания стихов, но он вынужден этим заниматься.

В стихотворении «Эрзац» ирония выражается через языковую игру, основанную на антифразисе: *«Жизнь всегда / поощряла таких строптивых: к старости я буду петь на корпоративах / мебельных фабрик и продуктовых баз»*. Ирония реализуется через противопоставление эксплицитного и имплицитного смыслов. В «Большом толковом словаре русского языка» лексема *поощрить* имеет значение: «сочувствием, поддержкой, одобрением, наградой побудить кого-н. к чему-л., возбудить желание сделать что-л.» [11, с. 920]. Но в стихотворении слово *«поощрять»* приобретает противоположное значение – «наказывать».

Таким образом, в поэтических текстах В. Полозковой для выражения иронии и юмора часто применяется прием языковой игры. Наиболее распространенным средством создания языковой игры выступают окказиональные слова. Они служат основой для новых образов, способствуют выражению идеи стихотворения. Для реализации каламбура используются сравнение, антифразис, омофоны, текстовые перифразы. Способами создания языковой игры являются: нарушение

лексической сочетаемости (объединение двух несовместимых по значению слов), противопоставление эксплицитного и имплицитного смыслов, стилевое несоответствие.

### *Литература*

1. Золотова, Т.А. Кумиры Рунета (на материале творчества Веры Полозковой) / Т.А. Золотова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 3 (12). – С. 101–103.
2. Волкова, П.С. Феномен интернет-поэзии (на материале творчества Веры Полозковой) / П.С. Волкова // Русская литература и диалог культур в эпоху глобализации : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 19–20 октября 2017 года) / Под ред. Е.И. Лелис. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2018. – С. 25–28.
3. Елистратова, К.А. Поликодовая языковая личность поэта: лингвосомиотический аспект (на материале поэтических текстов Веры Полозковой) / К.А. Елистратова // Научный диалог. – 2012. – № 12. – С. 137–147.
4. Веремчук, Д.Ю. Особенности лексики и поэтического языка стихотворений Веры Полозковой // Д.Ю. Веремчук // XV Масловские чтения : сборник научных статей / под ред. Н.А. Шевченко. – Мурманск : МАГУ, 2018. – С. 101–106.
5. Данилевская, Н.В. Языковая игра / Н.В. Данилевская // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – С. 657–660.
6. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с.
7. Ходякова, Е.П. Каламбур / Е.П. Ходякова // Русский язык. Энциклопедия ; гл. ред. Ю.Н. Караулов. – Москва : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
8. Сковородников, А.П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / А.П. Сковородников. – Москва : Флинта, 2011. – 480 с.
9. Полозкова, В.Н. Непоемания / В.Н. Полозкова. – Москва : Livebook, 2014. – URL: <https://iknigi.net/avtor-vera-polozkova/92253-neroemanie-vera-polozkova.html> (дата обращения: 08.11.2022).
10. Полозкова, В.Н. Стихи из онлайн / В.Н. Полозкова. – 2018. – URL: <https://avidreaders.ru/book/stihi-iz-onlayn-2013-2017.html> (дата обращения: 05.04.2022).
11. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.
12. Полозкова, В. Двух принцев северных легенд / В. Полозкова. – 2021. – URL: [https://vk.com/wall-147174\\_65959](https://vk.com/wall-147174_65959) (дата обращения: 10.01.2023).
13. Полозкова, В.Н. Стихи Веры Полозковой разных лет / В.Н. Полозкова. – 2010. – URL: <https://litlife.club/books/93069>

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАДИСКУРСА  
ИНФОРМАЦИОННО-МЕДИЙНОЙ ЛИЧНОСТЬЮ  
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

**FEATURES OF PERCEPTION OF MEDIA DISCOURSE  
BY THE INFORMATION AND MEDIA PERSON  
OF A MODERN SCHOOLCHILDREN**

**К.Е. Клышова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* информационно-медийная языковая личность, медиадискурс, речевое воздействие

*Key words:* information and media language personality, media discourse, speech impact

*Аннотация.* Рассмотрены особенности восприятия медиадискурса информационно-медийной личностью современного школьника. Выявлены характер воздействия медиатекстов на данную информационно-медийную языковую личность на уровне общих тенденций и особенности восприятия медиатекстов современными школьниками.

Роль медиакommunikации в современном обществе трудно переоценить. Медиаресурсы перестали быть только передаточным механизмом (что изначально подразумевал сам термин: от лат. *media, medium* – средство, посредник) и превратились в основное средство производства современной культуры [1, с. 35]. Кроме того, медиaprостранство и, как следствие, медиакommunikация, отмечает Н.В. Розенберг в статье «Медиакommunikация как фактор глобальной культуры», является не только основным источником информации о мире и происходящих в нем событиях, но и дает возможность активного участия индивида в коммуникационной деятельности, формируя коммуникацию по принципу субъект-субъект [2, с. 22]. Участником медиакommunikации может быть любой человек, включая современного школьника. Поэтому, на наш взгляд, важно обратить внимание на то, как подростки воспринимают медиатексты.

Для выявления особенностей восприятия медиаресурсов информационно-медийной личностью современного школьника нами был проведен эксперимент, результаты которого представлены в данной статье. Под информационно-медийной языковой личностью понимается «носитель языка, формирование и самореализация которого происходит под влиянием новых информационных технологий в результате участия в сетевом общении» [3, с. 264]. Гипотеза эксперимента заключалась в том, что учащиеся в силу широкого распространения средств медиакommunikации восприимчивы к медиатекстам, к разным аспектам их содержания

и авторам. Цель эксперимента заключалась в определении характера воздействия и особенностей восприятия медиатекстов школьниками.

Эксперимент состоял из двух блоков. Первый блок включал четыре вопроса: три из них были посвящены принципу отбора контента для чтения/просмотра, один – сбору информации об интересных для реципиентов медийных личностях. Второй блок состоял из пяти заданий о характере воздействия и определения особенностей восприятия фрагментов медиатекстов. В качестве материала были взяты тексты летсплейщика и стримера Дмитрия Куплинова (Kuplinov Play), обозревателя кинофильмов Евгения Баженова (BadComedian), блогера Валентина Конона (TrashSmash), создающего научно-популярные видео, певицы Алены Швец и рэп-исполнителя Андрея Федоровича (pyrokinesis). Выбор этих медиаперсон связан с их известностью среди молодежи и большим влиянием на нее. Так, Дмитрия Куплинова некоторые подростки считают отцовской фигурой, которая поддерживает их в трудную минуту. Для сбора данных о составе участников был выделен раздел «Укажите, пожалуйста, информацию о себе»: предлагалось указать возраст, пол и профиль обучения (физико-математический или социально-экономический).

Участниками эксперимента стали обучающиеся 10-го класса МАОУ Гимназия № 2 г. Асино Томской области в количестве 31 человек. У 27 человек вопросы и задания не вызвали каких-либо затруднений, их ответы были полными и информативными. Отвечали частично 4 человека. Состав участников получился таким: лица, достигшие 16 лет, – 27 человек; лица, достигшие 15 лет, – 4 человека; число девушек – 19 человек, число юношей – 12 человек; 17 человек – обучающиеся социально-экономического профиля; 14 человек – физико-математического профиля.

### Результаты эксперимента

На вопрос *Какие факторы при выборе материала для просмотра/чтения для вас являются главными?* информанты чаще всего отмечали название текста (16 человек), личность автора (11 человек), место размещения (10 человек). Название текста, по мнению информантов, дает примерное представление о его содержании, а также передает основную мысль. Личность автора медиатекста позволяет судить о содержании, о стиле и дает возможность понять особенности мировидения. Место размещения медиатекста беспокоит информантов из-за того, что ряд источников получения информации неудобен в использовании. Самым удобным источником информации были признаны социальные сети, так как они «всегда под рукой».

Ответы на вопрос *На что вы обращаете внимание при выборе материала для просмотра/чтения в первую очередь?* позволяют заключить, что подавляющее большинство информантов обращают внимание на тему (21 человек), и только половина из них (11 человек) интересуется при этом идеей текста. На наш взгляд, такая ситуация связана с желанием остаться при своем мнении в решении ряда вопросов.

На вопрос *Какие медийные личности (блогеры, журналисты, деятели искусства и т.д.) привлекают ваше внимание? Почему?* информанты предоставили

список медиаперсон, которых можно условно разделить на следующие группы:

**Актеры** (Сергей Безруков, Сергей Горошко и др.). Интересны школьникам из-за ролей в кино (так, Сергей Горошко играл роль Сергея Разумовского в фильме «Майор Гром: Чумной Доктор»); статуса «интересной и приятной личности» и, как отметили некоторые информанты-девушки, «прекрасной внешности».

**Музыканты** (Алена Швец, ругоkinesis и др.). Интерес у школьников в данной категории медиаперсон вызывают музыка и тексты песен. Так, Алена Швец в своем творчестве, по мнению информантов, «касается привычных тем»: она поет о несчастной любви, о самоопределении, о юношеском бунте.

**Научпоп** (Utopia Show, ТОПЛЕС и др.). По мнению информантов, эти медиаперсоны «продвигают науку», «разоблачают мифы»; вызывают интерес подходом к подаче сложной информации: так, Utopia Show контролирует скорость и частоту подачи информации, когда между фактами вставляет забавные сценки с целью переключения внимания зрителя.

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

**Игроки** (windy31, Marmok и др.). Они, как отмечают информанты, дают возможность насладиться игрой, в которую информанты не имеют возможности поиграть. Привлекают аудиторию «дружеской атмосферой», которая напоминает «созвоны с товарищами по Discord'у».

**«Хоббисты»** (The Equestrian Style, Александр Рыжкин и др.). К этой категории относятся блогеры, реализующие себя на образовательных каналах (Александр Рыжкин, например, специализируется на уроках по рисованию), в тематических блогах (The Equestrian Style, например, занимается лошадьми).

**«Тру-крайм»** (Леонид Каневский (в рамках передачи «Следствие вели...»), Agatha Christie и др.). В эту категорию отнесены те медиаперсоны, которые занимаются разбором громких преступлений. Интерес к ним связан с желанием «пощекотать нервишки», узнать что-то интересное про поведение людей в определенных ситуациях.

**«Для расслабона»** (Кузьма, Данила Горилла и др.). В эту категорию включены блогеры, с которыми можно «отдохнуть и посмеяться». Так, Кузьма занимается реакциями: вместе со зрителем смотрит и комментирует различные передачи.

Исходя из анализа всех выделенных информантами категорий медиаперсон, можно сделать вывод, что современный школьник как участник медиакommunikации представляет собой разностороннюю личность. С одной стороны, он желает развлекаться и отдыхать, с другой – найти близких по духу людей, с третьей – получать знания и развиваться.

Интересен гендерный дисбаланс в ответах: у юношей чаще всего встречались экспериментаторы и игроки (8 юношей, 5 девушек), у девушек – хоббисты и, что удивительно, «тру-крайм» (2 юноши, 10 девушек). Возможно, это связано с гендерными стереотипами, которые предписывают мужскому полу рискованное поведение, женскому полу – предельную осторожность и осмотрительность.

Актеры, музыканты, «научпоп» и личности «для расслабона» оказались любимы и юношами, и девушками (10 юношей, 10 девушек).

Второй блок заданий включал восприятие пяти фрагментов медиатекстов указанных выше медиаперсон с конкретизацией языковых единиц, оказывающих наибольшее воздействие и характеризующих данные медиаличности. Ограниченные объемом статьи, остановимся на двух примерах.

Так, выполняя задание, содержащее высказывания Дмитрия Куплинова [4–6]: *Прочитайте фрагменты высказываний. Что вы можете сказать о личности их автора? Какие слова и(или) словосочетания способствовали вашей характеристике? Подчеркните их, объясните свой выбор*, информанты выбрали предложения «*Не бывает толстых людей, бывает тощая самооценка*» и «*Ты должен сам получить удовольствие от игры*»; фразы «*Ты не должен проходить по чьей-то указке*», «*Не то что комнату, а зону отдыха*», «*удовлетворенному человеку и довольному жизнью*», «*свои складки на солнце погреть*», «*вот это все прогрелось, нормально отогрелось, позагоралось чуть-чуть, покупалось*», «*гамака, чтоб повисеть*»; словосочетания *удовольствие от игры, будет неинтересно, с полным пузом, чувствовать себя уставшим, нажравшийся шашлыков, филигранные купания*.

Выбранные языковые единицы связаны с темой отдыха, что, возможно, отражает ситуативную потребность учеников сбросить напряжение и стресс из-за сложности выбора будущей профессии и необходимости готовиться к ЕГЭ. Что касается личности Дмитрия Куплинова, то информанты единогласно описали его добрым, «душевным», простым человеком без каких-либо комплексов, который обладает бытовой мудростью и огромным жизненным опытом.

Выполняя задание с фрагментами из роликов Валентина Конона [7, 8]: *Прочитайте фрагменты высказываний. Что вы можете сказать о личности их автора, о его мировоззрении и взглядах? Какие слова и(или) словосочетания способствовали вашей характеристике? Подчеркните их, объясните свой выбор*, информанты отметили предложение «*Это учит нас ставить цели и достигать их*»; ироническое восклицание «*Ерунда какая!*»; фразы «*работа над проблемой позволяет добиться успеха*», «*“божественный” уровень аргументации*»; словосочетания *самые разные, развитие мотивации, интересному эффекту*; слова *наивные, понавыдумывали, видеоигры, эволюцию*.

Часть выбранных слов и словосочетаний связаны с темой успеха, что, на наш взгляд, отражает потребность учеников в достижении хороших результатов – например, сдать хорошо экзамены и поступить в желаемый вуз. Ирония в восклицании «*Ерунда какая!*», фразе «*“божественный” уровень аргументации*», словосочетании *самые разные* и слова *наивные, понавыдумывали* привели к тому, что обучающиеся вставляли на сторону автора, так как, по их мнению, «*обоснование эволюции человека через популярность туристических зон современных людей*» было поднято на смех. Валентина Конона ученики описали как человека с научным мировоззрением, который аргументирует свое мнение фактами. Он обращает внимание на те детали, которые обычный человек не смог бы заметить (как, например, метод поощрения в видеоиграх). Кроме того он, как отмечают информанты, беспощаден к оппонентам, иронизирует над их позицией.

Ответы в последнем задании второго блока: *Оцените степень воздействия на вас следующих цитат в баллах по шкале от 1 до 5. Объясните свою оценку*, показали не менее интересные результаты. Наиболее частотной оценкой цитаты из видео Дмитрия Куплинова «КУПЛИНОВ УЛЕТЕЛ» [6], например, была высшая (5 баллов). Информанты, поставившие такую оценку, утверждали, что автор говорит правду, и его позиция подтверждается временем и опытом.

Фрагмент из песни Андрея Федоровича «Зависимость» [9] вызвал противоречивые оценки – его информанты оценивали либо в 1 балл, либо в 5 баллов. Первые утверждали, что автор занимается оправданием саморазрушения, а также отметили агрессивность фразы «*А ты в себе разберись, и / Каждый от чего-то зависим*». Те, кто поставил высшую оценку, сообщили, что автору удалось показать, что зависимость – это страшно. Они выделили фразы «*Мне сложно, мне больно, мне страшно, мне весело*» и «*Коли смерть заносит, хитрая, косу*».

Не менее противоречивым для информантов оказалось и восприятие фрагмента из песни Алены Швец «Травля» [10]. Те, кто поставил низший балл, объясняли свою оценку по-разному: одна часть утверждала, что не сталкивались с травлей, поэтому им сложно понять текст, другая сообщила, что текст агрессивен, он «слишком давит» на чувство совести читателя. Те, кто представил высшую оценку, отметили, что тема травли очень актуальна, и их очень расстроило то, что людям приходится молчать о своих проблемах. Информанты выделили строки «*Расскажи мне: что такое травля? / Расскажи мне: что такое «“больно”»?»*» и предложение «*Молча гибнем, мы – ваши дети!*».

Основываясь на полученных результатах эксперимента, можно сделать вывод, что воздействие медиатекстов оказалось достаточно сильным. При этом реакция школьников и дальнейшая интерпретация медиатекстов зависят от эмоционального состояния информантов и когнитивных установок, которыми они обладают. Результаты эксперимента показали, что современные подростки – разносторонние личности, чья деятельность направлена на получение знаний и навыков, значимых для жизненного успеха. Среди медиаперсон они ищут тех, кто может не только качественно развлечь, но и научить чему-то, дать жизненный ориентир. Это нужно учитывать при потенциальном подборе медиатекстов в качестве дидактического материала.

### *Литература*

1. Башарина, О.В. Медиакультура человека: сущность, компонентный состав, функции и уровни формирования / О.В. Башарина, Е.В. Годлевская // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 2 (40). – С. 34–41.
2. Розенберг, Н.В. Медиакommunikация как фактор глобальной культуры / Н.В. Розенберг // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 9. – С. 19–30.
3. Болотнов, А.В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности : монография / А.В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.
4. Grand Theft Auto: San Andreas ► СТРИМ #1 : [видео] / автор видео Дмитрий Куплинов. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: [https://youtube.com/watch?v=Y\\_7As7T1ZiE&t=3074s](https://youtube.com/watch?v=Y_7As7T1ZiE&t=3074s) (дата обращения: 12.10.2022). – Видео было создано в 2018 г.

5. ШАШЛЫЧКИ И ПИЦЦА ► Garden Flipper #9 : [видео] / автор видео Дмитрий Куплинов. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=SWJGtt3AIgw> (дата обращения: 12.10.2022). – Видео было создано в 2019 г.
6. КУПЛИНОВ УЛЕТЕЛ: [видео] / автор видео Дмитрий Куплинов. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=hq9M8wqk8n8&list=PLejGw9J2xE9Wc11B8k-NX-phPrKaBWTBK&index=8> (дата обращения: 12.10.2022). – Видео было создано в 2020 г.
7. Дьявол может сыграть [ДМС] : [видео] / автор видео Валентин Конон. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=qM6S4x3DWeY> (дата обращения: 11.10.2022). – Видео было создано в 2016 г.
8. Фрик-Шоу [ЛЮДИ-ДЕЛЬФИНЫ] : [видео] / автор видео Валентин Конон. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=1uBoayVu3V4&t=318s> (дата обращения: 11.10.2022). – Видео было создано в 2017 г.
9. рurokinesis – зависимость (unclebob prod.) : [видео] / автор песни Андрей Федорович. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=xcs16CJ411k> (дата обращения: 13.10.2022). – Видео было создано в 2020 г.
10. Алена Швец. – Травля : [видео] / автор песни Алена Швец. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : электронное // YouTube. URL: <https://youtube.com/watch?v=F5ZVZ-SOFCM> (дата обращения: 12.10.2022). – Видео было создано в 2022 г.

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ПРОСТРАНСТВА В ПОВЕСТИ Р. БРЭДБЕРИ  
«ВИНО ИЗ ОДУВАНЧИКОВ»**

**FEATURES OF THE REPRESENTATION OF ARTISTIC SPACE  
IN THE STORY "DANDELION WINE" BY R. BRADBURY**

**В.С. Кондачкова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка  
С.М. Карпенко

*Ключевые слова:* художественное пространство, текстовые оппозиции, художественный образ, стилистические средства, Р. Брэдбери, повесть «Вино из одуванчиков»

*Key words:* artistic space, textual oppositions, artistic image, stylistic means, R. Bradbury, story «Dandelion Wine»

*Аннотация.* Рассматриваются особенности организации художественного пространства в повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков». Анализируется структура художественного пространства, взаимосвязь его видов. Выявляются средства и способы репрезентации пространства: основные лексические оппозиции, ключевые образы и стилистические средства.

Повесть «Вино из одуванчиков» написана в 1957 г. в жанре фантастики и от других произведений автора отличается автобиографичностью и высокой реалистичностью. В работах исследователей рассматриваются основные концепты повести и способы их вербализации [1, 2], специфика идиостиля [3], лингвостилистические особенности повести [4] и другие вопросы. Цель данной статьи – проанализировать особенности репрезентации художественного пространства в повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков».

Художественное пространство определяется как «пространственная организация его событий, неразрывно связанная с временной организацией произведения и системой пространственных образов текста» [5, с. 145]. В изучении художественного пространства большое значение имеют работы П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачёва, Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова, Н.А. Николиной, И.Я. Чернухиной и др. Исследователи выделяют разные типы пространства: открытое и замкнутое, расширяющееся и сужающееся по отношению к объекту или персонажу [5], объективное и субъективное, концептуальное и художественное пространство [6]. Ю.М. Лотман, анализируя пространство в прозе Гоголя, рассматривает точечное, линейное, плоскостное и объемное пространство [7, с. 253]. Так, А.Б. Есин делит пространство на конкретное и абстрактное [8, с. 34]. Абстрактное пространство воспринимается как всеобщее («езде» и «нигде»), оно не имеет характерных особенностей, конкретное пространство «не просто “привязывает” изображаемый мир к тем или иным топографическим реалиям

<...>, но активно влияет на суть происходящего [8, с. 34]. В работе мы будем опираться на указанные типологии пространства.

Прототипом художественного пространства повести принято считать родной город автора – Уокиган, штат Иллинойс. Структура художественного пространства повести многослойна и прерывиста, мир произведения разделен на несколько частей: по горизонтали – это город, природа, овраг, дом; по вертикали пространственные объекты представлены более детально, происходит деление на «верх» и «низ». Например, в доме «низ» представляет собой кухня, а «верх» – чердак. В произведении мы можем выделить разные типы пространства: географическое (открытое и закрытое; природное и городское); психологическое; абстрактное и конкретное. Каждая пространственная единица входит в оппозиции: «город – природа», «дом – внешний мир», «природа – внутренний мир».

Рассмотрим указанные оппозиции. Первая оппозиция – **«город – природа»**. Природное пространство произведения вещественно, заполнено очертаниями рельефа, запахами, чувствами: *«там обитают огромные, по-летнему тихие ветры и, незримые, плывут в зеленых глубинах, точно призрачные киты»* [9, с. 11]. Природа ассоциируется с чем-то волшебным, величественным, люди являются частью этой природы. Город, наоборот, описывается просто и обыденно: *«Ведь город, в конце концов, всего лишь большой, потрепанный бурями корабль, на нем полно народу, и все хлопочут без устали»* [9, с. 27]. Люди в городе мельтешат, торопятся, борются с миром. Сравнивая Гринтаун с кораблем, плывущим по морю из травы, писатель стремится показать его незначительность, напомнить о мощи природной силы. Границы города неопределенны: *«Кто скажет, где кончается город и начинается лесная глушь? Кто скажет, город вырастает в нее или она переходит в город?»* [9, с. 26].

Еще одной оппозицией является **«дом – внешний мир»**. Для автора дом символизирует счастье, это закрытое пространство семьи и уюта. В доме есть кухня, веранда, лестница, чердак, коридор, при этом каждая часть дома имеет свое значение. Кухня – центр дома, описывается как место, полное хаоса, оно наполнено предметами, звуками, жизнью: *«Такое можно было бы услышать летним днем возле кухни какой-нибудь великаниши. Это было разноголосое жужжание – высокое и низкое, то ровное, то прерывистое. Казалось, там вьются роем огромные золотистые пчелы величиной с чашку и стряпают праздничные блюда»* [9, с. 73]. Большая часть общения между родными людьми происходит именно на кухне. Вторым по значимости местом после кухни можно назвать чердак. Именно там Дуглас готовит вино из одуванчиков. Чердак в повести – это не просто место хранения бабушкиных сундуков, «старого хлама» и ненужной утвари, а пространство, где сохранилось счастливое лето.

В повести Р. Брэдбери закрытое пространство дома делится на горизонтальное и вертикальное (оппозиция «низ – верх»). Кухня находится на первом этаже дома – это пространство социальное, семейное. Чердак, находящийся наверху, – пространство психологическое, возвышенное, оно имеет магический, сакральный смысл.

Психологическое пространство повести может быть охарактеризовано на основе оппозиций **«дом – внутренний мир»**, **«природа – внутренний мир»**.

В репрезентации географического пространства участвуют образы города, природы и оврага.

Художественный образ как категория эстетики творчески воссоздается в художественном произведении на основе вымысла. Образ не просто отражает, но обобщает действительность, вместе с тем, он творит новый вымышленный мир [10, с. 252]. Ключевой образ повести – образ оврага, выступающего в роли границы, разделяющей город и природный мир, олицетворяет вечную битву всего естественного против человека и его достижений. Это место является отражением всего самого пугающего и ужасного как для Дугласа, так и для остальных жителей Гринтауна. Брэдбери описывает овраг, используя темные, мрачные краски, звуки и запахи: «...оттуда тянуло канализационной трубой, сгнившими листьями, душным и влажным запахом сплошных зеленых зарослей. Овраг был широкий, извилистый, он перерезал город...» [9, с. 53]. Эти строки создают атмосферу таинственного и неизведанного, они углубляют чувство безотчетного страха перед рвом: «Казалось, овраг напрягает свои черные мышцы, вбирает в себя все силы спящих городков и ферм на многие мили вокруг» [9, с. 58]; «Овраг был глубокий и черный, черный, непроглядно черный!» [9, с. 229]. Автор олицетворяет овраг, сравнивает его со змеями: там все время что-то шуршит, ползает.

Образ природы – пространство за городом, описывается на основе сравнений (они исчезли, точно мотыльки в ночи; дети тотчас же сели и все разом, словно подсолнухи к солнцу, повернули головы; обе девочки и Том часто сидели <...>, как птицы на жердочке; по-летнему тихие ветры <...> плывут в зеленых глубинах, точно призрачные киты; словно весь мир можно втянуть носом, как воздух; трамвай плывет, словно губки) и метафор (плавание по лету; россыпь окон; луна тонула в небе; здесь жили большие летние ветры; мир скользил по стеклянно-му кругу его глазных яблок; дождь барабанил по крышам). Действия детей ассоциируются с природными явлениями. Дуглас представлен автором как часть природы, характеристика его внутреннего мира дана через описание эмоций и воспоминаний о лете.

При помощи олицетворения (город, укутанный во тьму; прорезывались квадратики; дом пришел в движение; будильники ласково затренькали; сверчки соблюдали перемирие; пыльца просеивается в воздух; спросить у ветра; узнать у ветра направление) раскрывается таинственный мир природы и человеческой души. Через описание природы можно проследить за развитием характера главного героя, за его переживаниями. Как и природа, внутренний мир мальчика таинственен, волшебен. Рэй Брэдбери оживляет неодушевленные предметы, делая их такими же персонажами, как и сам Дуглас. Одушевляются и чувства персонажей. Например, страх представлен не просто как нечто пугающее, а как реальный объект, к которому можно прикоснуться.

Писатель использует разные средства выразительности, чтобы описать эмоции ребенка: градация (августовские вечера закончились, закончились, закончились и ушли навсегда), эпитеты (безмятежное утро, предрассветный час, буйное море, мрачная лестница), гипербола и сравнение (цветет, как континент бабочек) и др. Одна из особенностей повести заключается в том, что лето, город

и природа являются воспоминанием: пространство реальное, находится в пространстве психологическом – в воспоминаниях героя, таким образом, оно одновременно и абстрактное, и конкретное. Воспоминание о детстве, истории горожан, история лета, мечты – все это передается через эмоции героя при помощи изобразительно-выразительных средств.

Из вышесказанного следует, что художественное пространство репрезентируется в повести на основе текстовых оппозиций: *город – природа* (географическое пространство), *дом – внутренний мир, природа – внутренний мир* (реальное и психологическое пространство) и художественных образов (образы оврага, природы, города). Основной способ репрезентации пространства – использование стилистических средств: сравнения, метафоры, олицетворения, градации, много-союзия и др.

### *Литература*

1. Литвинова, В.В. Концепт «смерть» в романе «Вино из одуванчиков» Рэя Брэдбери / В.В. Литвинова // Известия Российского государственного педагогического университета. Аспирантские тетради. – 2008. – № 25 (58). – С. 168–172.
2. Волкова, А.А. Концепт «детство» в повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» / А.А. Волкова // Фундаментальные и прикладные исследования : сборник статей Международной научно-практической конференции (3 апреля 2016 г., г. Саранск) : в 2 ч. – Ч. 2. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 77–79.
3. Литвинова, В.В. Неоднозначность бытия как основа идиостиля Рэя Брэдбери / В.В. Литвинова // Художественный текст: варианты интерпретации. – Бийск, 2007. – Ч. 2. – С. 84–89.
4. Федорович, Е.В. Лингвостилистические особенности прозы Р. Брэдбери (на материале произведений «451 градус по Фаренгейту» и «Вино из одуванчиков») / Е.В. Федорович // Гуманитарные и социальные науки. – Т. 93, № 4. – 2022. – С. 119–123.
5. Николина, Н.А. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А. Николина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
6. Матвеева, Т.В. Художественное пространство / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; под ред. М.Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 539–541.
7. Лотман, Ю.М. В школе поэтического слова : Пушкин. Лермонтов. Гоголь : книга для учителя / Ю.М. Лотман. – Москва : Просвещение, 1988. – 352 с.
8. Есин, А.Б. Время и пространство / А.Б. Есин // Введение в литературоведение. Литературное произведение : Основные понятия и термины ; под ред. Л.В. Чернец. – Москва, 2000. – С. 32–41.
9. Брэдбери, Рэй. Вино из одуванчиков / Рэй Брэдбери. – Москва : Издательство «Э», 2016. – 320 с.
10. Литературный энциклопедический словарь ; Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТОМСКИХ ЭРГОНИМОВ НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ МЕСТ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

### THE PRAGMATIC POTENTIAL OF TOMSK ERGONYMS BASED ON THE NAMES OF PUBLIC CATERING PLACES

**К.А. Крючкова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* эргонимы, функции, количественный анализ, прагматический потенциал, места общественного питания

*Key words:* ergonyms, functions, quantitative analysis, pragmatic potential, places of public catering

*Аннотация.* Представлены результаты лингвистического эксперимента по определению прагматического потенциала томских наименований мест общественного питания, определены основные функции эргонимов в пространстве городского ономастикона, рассмотрены причины значимости прагматической функции эргонимов, установлены критерии эффективности их функционирования.

Изучение городского пространства, отраженного в языке эргонимии, в начале XXI в. представляется актуальным в лингвокультурологическом и прагматическом аспектах. Городской ономастикон отличается «функциональной подвижностью и изменчивостью в силу таких экстралингвистических и лингвистических причин, как увеличение темпов жизни общества и рост темпов языковой динамики... демонстрирует новые тенденции в жизни общества... воздействует на реципиента» [1, с. 76].

Н.В. Подольская определяет эргоним как «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, с. 166].

По мнению И.В. Крюковой, эргонимы это «собственные имена деловых объединений людей: коммерческие предприятия, общественные и политические организации, учреждения, общества, спортивные и творческие коллективы» [3, с. 10].

Эргонимия рассматривается как дисциплина, изучающая эргонимы, способы их образования и как совокупность эргонимов, которые функционируют в каком-то населенном пункте.

Таким образом, можно сделать вывод, что эргоним – это особый разряд онимов, который включает собственные имена деловых объединений (общественных и политических, спортивных и творческих и т.п.).

Среди основных функций эргонимов выделяются:

- 1) номинативная, заключающаяся в назывании какого-либо объединения, учреждения и т.п.;
- 2) информативная, связанная с передачей данных о видах услуг учреждения;

3) прагматическая, проявляющаяся в воздействии на сознание покупателя.

Е.И. Темникова в своей работе «Эргонимы-реплики в современном городском ономастиконе» считает, что «прагматическая функция призвана завлечь горожанина как потенциального клиента в заведение, захватить его внимание, заставить проявить реакцию» [4, с. 13]. В представлении исследователей данная функция эргонима как рекламного текста «проявляется через актуализацию тех элементов его структуры, которые оказывают наибольшее влияние на адресата, вызывают необходимые ответные действия» [5, с. 12].

Е.И. Темникова отмечает, что на данный момент можно проследить тенденцию снижения популярности упрощенных названий советского времени: столовая, пирожковая, блинная,пельменная. На примере нашего материала мы также подтверждаем данную теорию: можно утверждать, что чаще встречаются названия «шаурма», «суши», «пицца», при этом наименования сразу же передают информацию о заведении.

А.В. Кривицкая подразделяет прагматическую функцию на два вида:

1) прагматическая информативная (дополнительная информация): например, быстрое питание «Doner Time» – «time» не несет информацию об организации, но может вызывать положительные ассоциации у покупателей (время может рассматриваться как быстрота приготовления продукта);

2) прагматическая ассоциативная (влияние через ассоциации), представленная следующими подгруппами:

а) ассоциативно-информативные (информация, которую нельзя подтвердить), например, ресторан быстрого питания «Бургер Кинг» – «кинг» используется в значении королевский, при этом нельзя проверить, королевские бургеры или нет;

б) социально обусловленные («эргонимы, эксплуатирующие разнообразные философские, политические, социальные идеи» [6, с. 52]);

в) культурно обусловленные (интертекстуальные): гриль-кафе «Молчание ягнят» отсылает нас к одноименному американскому психологическому фильму ужасов 1991 г.

Прагматическая функция предполагает использование названия с целью эмоционального, действенного или интеллектуального воздействия на сознание потенциального потребителя.

А.М. Емельянова, анализируя эргонимы, выделяет такие их составляющие, связанные с проявлением прагматического потенциала:

1. Информативность (информация о местоположении, национальная характеристика): кафе «*Сибирские блины*», кафе «*Бууза*» (бурятская кухня), кафе «*ХинКали-Гали*» (грузинская кухня).

2. Надежность (уверенность, уют, тепло) – суши-бар «*Японский домик*»: домик ассоциируется в сознании потребителя с чем-то теплым и уютным.

3. Эстетичность (интертекст, благозвучие, социальная принадлежность): гриль-кафе «Молчание ягнят», гастробар «*El Mucho Bar*».

4. Самовыражение (гендер, возраст, черты характера).

Для того чтобы оценить восприятие томских эргонимов носителями языка и определить степень прагматического потенциала наименований мест общественного питания, нами был проведен лингвистический эксперимент.

Цель эксперимента – выявить прагматический потенциал названий мест общественного питания, который выражается такими параметрами, как определяемость деятельности, оригинальность, благозвучие, запоминаемость.

Данный эксперимент имеет несомненную практическую направленность, поскольку связан с решением проблемы прагматического потенциала: не всегда название может приводить к нужной реакции потенциального потребителя. Правильно подобранное название вызывает позитивные ассоциации и, следовательно, увеличивает рост продаж. Неудачно подобранные названия могут вызывать неправильные ассоциации, что приводит к несостоятельности эргонима. Для того чтобы эргоним вызывал положительные и нужные эмоции и реакции, он должен быть благозвучным, понятным, иметь благоприятные ассоциации и соответствовать замыслу номинатора и восприятию потенциальным покупателем.

В лингвистическом эксперименте приняли участие 40 респондентов – студентов разных специальностей бакалавриата Томского государственного педагогического университета. Для выявления прагматического потенциала эргонимов с учетом регионального материала нами было отобрано 20 наименований мест общественного питания г. Томска путем непосредственного наблюдения и сплошной выборки из справочников организаций и справочных программ («2ГИС»). Отобранные таким образом наименования городских объектов представляют собой места общественного питания: суши-бар «Японский домик», кафе «Сибирские блины», быстрое питание «Шаурма гриль», быстрое питание «Doper Time», кафе «Sochno shaurma», ресторан быстрого питания «Бургер Кинг», кафе быстрого питания «Шаурмания», паназиатская кухня «ПхиПхи», гастробар «El Mucho Bar», кафе «ХинКали-ГалИ», кафе «Багет-омлет», гриль-бар «Шашлыкоff», кафе «Бууза», кафе «Пицца-Рио», кафе «Дыхание вока», ресторан «İstanbul», ресторан «Italy», кафе «#FERMA», гриль-кафе «Молчание ягнят», закусочная «ЧебурекМи».

Респонденты заполняли анкету, отвечая на вопросы и выставляя оценки наименованиям. В анкету были включены следующие вопросы-задания:

– Что вы можете сказать о каждой организации по ее названию? (перечислены организации).

– Насколько название оригинальное? (по пятибальной шкале, где 1 – менее оригинальное, 5 – самое оригинальное).

– Оцените степень благозвучности названия (по пятибальной шкале, где 1 – менее благозвучное, 5 – наиболее благозвучное).

– Запомнится ли вам данное название?

– Какие названия вы считаете неудачными? (выбрать из списка).

– Почему? (объяснить причину).

Результаты проведенного исследования показали следующее.

На первом этапе при определении назначения эргонима респонденты показали, что данные наименования дают информацию о том, какая кухня в этих организациях представлена и какие блюда главные: например, все ответили верно, что в таких организациях, как суши-бар «Японский домик», паназиатская кухня «ПхиПхи», кафе «Дыхание вока» готовят азиатскую кухню, в кафе «Sochno shaurma», кафе быстрого питания «Шаурмания», быстром питании «Шаурма гриль» можно купить шаурму.

Остальные предположения:

Кафе «*Сибирские блины*» – готовят блины, сибирские, потому что Томск.

Быстрое питание «*Doner Time*» – готовят донеры.

Ресторан быстрого питания «*Бургер Кинг*» – можно купить бургеры.

Гастробар «*El Mucho Bar*» – мексиканская кухня.

Кафе «*ХинКали-ГалИ*» – основное блюдо – хинкали. Возможно, грузинская кухня.

Кафе «*Багет-омлет*» – кафе с завтраками.

Гриль-бар «*Шашлыкoff*» – основное блюдо: шашлык.

Кафе «*Бууза*» – основное блюдо – буузы. Возможно, бурятская кухня.

Кафе «*Пицца-Рио*» – основное блюдо – пицца.

Ресторан «*Istanbul*» – турецкая кухня.

Ресторан «*Italy*» – итальянская кухня.

Кафе «*#FERMA*» – мясное кафе.

Гриль-кафе «*Молчание ягнят*» – мясное кафе.

Закусочная «*ЧебурекМи*» – основное блюдо – чебуреки.

Следующим этапом было определение оригинальности наименования. Самыми оригинальными назвали паназиатскую кухню «ПхиПхи» и гриль-кафе «Молчание ягнят» 57% респондентов, их оценили на 5 баллов, кафе быстрого питания «Шаурманию» – 38% опрошенных на 4 балла. Менее оригинальными респонденты посчитали названия заведения быстрого питания «Шаурма гриль» и ресторана «Italy»: по мнению 63% студентов, эти эргонимы получили оценку в 1 балл.

Нейтральными информанты посчитали наименования, оценив их в 3 балла, суши-бар «Японский домик» – 63%, быстрое питание «Doner Time» – 76%, кафе «Sochno shaurma» – 68%.

Определяя благозвучность эргонимов, участники эксперимента также опирались на пятибалльную систему. Таким образом, благозвучными оказались названия гриль-кафе «Молчание ягнят» (43%) и суши-бара «Японский домик» (39%). Эти два эргонима были оценены на высший балл. Неблагозвучными 26 из 40 опрошенных посчитали закусочную «ЧебурекМи» и кафе «Пицца-Рио», поставив им 2 балла.

Больше всего респондентам запомнятся следующие названия: гриль-бар «Шашлыкoff», кафе «Багет-омлет», гриль-кафе «Молчание ягнят». Низшую оценку 35 опрошенных получили закусочная «ЧебурекМи» и кафе «Бууза».

Последним этапом нашего анкетирования было определение наименее удачных эргонимов и объяснение причин этого. От 58 до 67% опрошенных считают неудачными следующие эргонимы: кафе «Sochno shaurma», кафе «Бууза», ресторан «Istanbul» и закусочная «ЧебурекМи». Так, респонденты отметили «сложность запоминания» названий, «неблагозвучность», «неприятные», «плохие ассоциации», «банальность».

Таким образом, можно составить рейтинг наиболее удачных, по мнению опрошенных, наименований мест общественного питания г. Томска: гриль-кафе «Молчание ягнят», кафе «Дыхание вока», гриль-бар «Шашлыкoff», суши-бар «Японский домик».

Ни один респондент не отметил их как «неудачные».

Эргоним должен обладать определенными качествами для его эффективного функционирования: он должен легко запоминаться, привлекать внимание, вызывать позитивный ряд ассоциаций.

Таким образом, проведенный лингвистический эксперимент, в первую очередь, помог определить, какие номинации обладают прагматическим потенциалом. Наиболее привлекательными оказались такие названия заведений, которые вызывают положительную ассоциацию у реципиентов и представляются им наиболее интересными и оригинальными: гриль-кафе «Молчание ягнят», кафе быстрого питания «*Шаурмания*», суши-бар «*Японский домик*», гриль-бар «*Шашлыкоff*».

Можно отметить, что каждый реципиент воспринимает тот или иной эргоним по-своему. Это восприятие может не совпадать с изначальной задумкой того, кто придумывал этот эргоним. Именно поэтому важно правильно анализировать целевую аудиторию и учитывать несколько факторов при назывании городского объекта.

Потенциальным клиентом мест общественного питания является студент, так как г. Томск является студенческим городом и чаще всего кафе, закусочные и подобные заведения посещают именно студенты в связи с удобством и быстротой приготовления блюд. Поэтому наиболее удачными являются креативные эргонимы: гриль-кафе «Молчание ягнят» отсылает потенциального потребителя к фильму, который смотрели многие студенты, название кафе быстрого питания «*Шаурмания*» образовано с помощью соединения двух слов, суши-бар «*Японский домик*» ассоциируется с теплом родного дома, наименование гриль-бара «*Шашлыкоff*» содержит англоязычный предлог «off» как элемент графической языковой игры и лексической одновременно (название созвучно фамилии).

### *Литература*

1. Крючкова, К.А. Функции окказиональных эргонимов г. Томска и типы языковой игры / К.А. Крючкова // Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (14–22 апреля 2022 г.) : в 3 т. – Т. 1 : Филология и филологическое образование ; ФГБОУ ВО «Томский гос. пед. ун-т». – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 76–80.
2. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – Москва : Наука, 1978. – 198 с.
3. Крюкова, И.В. Рекламное имя : рождение, узуализация, восприятие : учебное пособие / И.В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 173 с.
4. Темникова, Е.И. Эргонимы-реплики в современном городском ономастиконе / Е.И. Темникова. – Екатеринбург : Уральский гуманитарный институт, 2021. – 93 с.
5. Лившиц, Т.Н. Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореферат диссертации ... канд. фил. наук / Лившиц Татьяна Николаевна ; Таганрогский гос. пед. ин-т. – Таганрог, 1999. – 23 с.
6. Кривицкая, А.В. Прагматическая функция эргонимов питейных заведений / А.В. Кривицкая // Казанская наука. – 2022. – № 9. – С. 52–54.

## СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КОММЕНТАТОРА В МЕДИАКОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»)

### MEANS AND METHODS OF EXPRESSING THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A COMMENTATOR IN MEDIA COMMUNICATIONS (ON THE MATERIAL OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE")

Э.П. Лехнер

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
А.В. Болотнов

*Ключевые слова:* языковая личность, коммуникатор, коммуникация, социальная сеть, сетевое общение, медиадискурс

*Key words:* language personality, communicator, communication, social network, network communication, media discourse

*Аннотация.* Рассмотрена языковая специфика коммуникации в социальной сети «Вконтакте» на примере трех сообществ, выявлены типовые и индивидуальные особенности языковой личности комментатора на основе дискурсивного анализа и проведенного эксперимента с участием информантов.

Коммуникация – это основной вид деятельности для человека. И сейчас, в век информационных технологий, данный процесс осуществляется людьми часто через Интернет, социальные сети. Вследствие этого образуется совершенно новый язык – язык виртуального общения, который как предмет научного исследования привлекает внимание довольно многих ученых. Рассмотрим имеющиеся работы. Например, В.И. Карасик в статье «Сетевая языковая личность» [1] выделяет несколько типов сетевых языковых личностей на основании степени коммуникативной активности в диалоге, базовой интенции отправителя сообщения и жанровой специфики сетевого дискурса.

Цель же исследования Л.В. Кудриной «Языковая личность в социальных сетях» [2] заключается в анализе реализации языковой личности в сетях через письменные тексты, которые лингвистически сближаются с устной речью, в выявлении новой гибридной формы существования языка.

Статья Т.А Бондаренко «Общение в виртуальном мире интернета» [3] посвящена анализу одного из самых распространенных явлений сетевого общения – общения в чатах. На основе приведенного материала исследуется специфика сетевого общения в сравнении с общением в реальном социальном мире. Показаны наиболее распространенные формы сетевого общения как элементы новой субкультуры – киберкультуры.

Статья М.Н. Крыловой «Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети ВКонтакте)» [4] посвящена

выявлению языковых особенностей пользователей социальной сети «ВКонтакте» в фонетическом, графическом, орфографическом, словообразовательном, лексическом аспектах. Данная характеристика текста, основанная на уровневом анализе, будет использована нами.

Перечисленные исследования внесли определенный вклад в изучение особенностей языка в социальных сетях и выражения языковой личности в медиадискурсе, однако остались неизученными типовые и индивидуальные особенности языковой личности комментатора, не рассмотрены влияющие на это факторы

Методика нашего исследования является комплексной и включает использование методов: количественно-статистического, сопоставительно-стилистического, семантико-стилистического анализа, а также эксперимента, который позволяет определить частоту употребления типовых языковых особенностей, характерных для комментаторов в социальной сети «ВКонтакте».

Отличительным признаком социальных сетей является осуществление коммуникации через Интернет. Люди могут общаться друг с другом, находясь в разных уголках мира. Также в социальных сетях можно осуществлять блогерскую деятельность: писать посты, делиться своим мнением, информацией и т.д. Если же говорить про посты в социальных сетях, то следует упомянуть и об обратной связи: люди пишут комментарии на интересующие их записи, делятся своими впечатлениями.

В статье рассматриваются языковые особенности речи комментаторов социальной сети «ВКонтакте» на примере трех сообществ: «Смекалочка» [5], «Храм» [6], «Веские поводы бросить универ» [7], опираясь на уровневый принцип анализа языка, представленный в статье М.Н. Крыловой «Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети ВКонтакте)» [4].

На фонетическом уровне мы отмечаем в письменной речи отражение особенностей произношения: «Жизааа... Какая же жизааа» [[https://vk.com/wall-79748247\\_33224?reply=33297](https://vk.com/wall-79748247_33224?reply=33297)], «Слова его тоже водааа» [[https://vk.com/wall-186726568\\_56106?reply=56113](https://vk.com/wall-186726568_56106?reply=56113)], «никогдаааа» [[https://vk.com/wall-186726568\\_54829?reply=54830](https://vk.com/wall-186726568_54829?reply=54830)], «Сегодня закрыла сессию без тройбанов, ребятааааа» [[https://vk.com/wall-186726568\\_54135?reply=54136](https://vk.com/wall-186726568_54135?reply=54136)], «ЧУВАААААААК!!!» [[https://vk.com/wall-150909727\\_2946658?reply=2946665](https://vk.com/wall-150909727_2946658?reply=2946665)]. Многократное повторение букв акцентирует внимание на эмоциях пишущего и свидетельствует о том, что комментатор хочет донести свою мысль, быть услышанным.

На графическом уровне можно выделить применение латинской графики для передачи информации на русском языке, например: «*Ne ponyal prikola!*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_57319?reply=57333](https://vk.com/wall-186726568_57319?reply=57333)], «*Kind... Очень прям мощно отозвалась работа. Пронзительная...*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_31480?reply=31493](https://vk.com/wall-79748247_31480?reply=31493)], «*muna ganz*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_30855?reply=30954](https://vk.com/wall-79748247_30855?reply=30954)], «*Это полный cringe*» [[https://vk.com/wall-150909727\\_2890362?reply=2890799](https://vk.com/wall-150909727_2890362?reply=2890799)]. Цель такой графики – привлечь внимание к реплике, выделить свой комментарий. Также к графическим элементам можно отнести и эмодзи (смайлы, смайлики, стикеры), которые, в отличие от текста, более красочно и наглядно передают эмоции человека, поэтому их используют довольно часто в социальных сетях,

например в переписках, комментариях, постах. Но эмодзи больше подходят для неформального общения. Употребление их в переписках официально-делового характера считается неуместно.

На словообразовательном уровне наблюдаются сокращения слов, которые делятся на несколько разновидностей. Во-первых, это новые слова, образованные сечением производящей основы по аббревиатурному способу, например: «*Меня тоже вдохновляют ЛЭП, даже фоткал в прошлом году примерно в таком же духе*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_30254?reply=30276](https://vk.com/wall-79748247_30254?reply=30276)], «*МБ зарплату?*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_54195?reply=54252](https://vk.com/wall-186726568_54195?reply=54252)], «*Это прекрасно омега!*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_30140?reply=30172](https://vk.com/wall-79748247_30140?reply=30172)], «*А у нас сессия до нг*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_53822?reply=53823](https://vk.com/wall-186726568_53822?reply=53823)].

Во-вторых, это специфические сокращения, например: «*Ну... ок*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_29431?reply=29464](https://vk.com/wall-79748247_29431?reply=29464)], «*Киньте оригинал пжс*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_57714?reply=57715](https://vk.com/wall-186726568_57714?reply=57715)], «*И потом эти челюки с отключенными оповещениями такие, а где инфы?*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_56574?reply=56579](https://vk.com/wall-186726568_56574?reply=56579)], «*Жиза кста*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_56200?reply=56276](https://vk.com/wall-186726568_56200?reply=56276)], «*У нормальных людей нет стипухи*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_57386?reply=57389](https://vk.com/wall-186726568_57386?reply=57389)], «*Чел у тебя с бошкой чет не то по ходу Одобрюю*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_33868?reply=33938](https://vk.com/wall-79748247_33868?reply=33938)]. Широкое распространение таких сокращений может способствовать тому, что они закрепляются в языке как слова первой группы, образованные способом усечения.

Средства образности и выразительности, которые конструируют комментаторы сети «ВКонтакте», весьма разнообразны. Например, часто употребляются метафоры и синекдоха: «*Сегодня пришли три копейки стипухи, что могу. Храм, если начнешь помирать – переименуй паблик в Мавзолей*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_32212?reply=32388](https://vk.com/wall-79748247_32212?reply=32388)], фразеологизмы: «*Скинула немного, хвост пистолетом!*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_32212?reply=32240](https://vk.com/wall-79748247_32212?reply=32240)], трансформация прецедентных текстов, использование устойчивых выражений: «*Тяжело в учении, легко в отчислении*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_53375?reply=53466](https://vk.com/wall-186726568_53375?reply=53466)], «*Земля пухом всем тем, кто выиграл в первый раз*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_32575?reply=32587](https://vk.com/wall-79748247_32575?reply=32587)], «*Какое время, такие и рофлы*» [[https://vk.com/wall-186726568\\_50211?reply=50212](https://vk.com/wall-186726568_50211?reply=50212)], аллюзии: «*Издавна на Руси люд простой скидывался на храм. Аминь*» [[https://vk.com/wall-79748247\\_32212?reply=32234](https://vk.com/wall-79748247_32212?reply=32234)].

Таким образом, реализация особенностей языковой личности в социальных сетях осуществляется самыми разными способами, это можно наблюдать на фонетическом, графическом, орфографическом, словообразовательном, лексическом уровнях языка. Все это свидетельствует о том, что пользователям Интернета свойственна собственная интерпретация языка. Нарушая нормы и правила, они проявляют свое творческое начало. Через использование языковые игры они выражают свои чувства, настроение. Употребляя в письменных текстах разговорный стиль, языковые личности стремятся к общности и к всеобщему пониманию.

Нами был проведен пилотажный эксперимент, в котором участвовали 22 респондента, студенты 2-го курса ИФФ ТГПУ. Целью опроса было выявить не только частотность употребления языковых особенностей, рассмотрен-

ных выше в комментариях трех сообществ, но и определить причины их использования.

Во-первых, отметим на фонетическом уровне *многократное повторение одного и того же звука в слове*. Большинство участников опроса (63,6%) использует данную языковую особенность «в зависимости от ситуации», но также немалая часть опрашиваемых (22,7%) указала, что данный прием не использует вообще. Чтобы выяснить причины использования данной языковой особенности, мы попросили респондентов ответить на вопрос «С какой целью вы, находясь в роли комментатора, используете многократное повторение одного и того же звука в слове?», и большинство участников опроса (63,6%) выбрали ответ «*Чтобы выделить интонационно необходимое слово в высказывании*», ответы «*Чтобы привлечь внимание окружающих к высказыванию*» и «*Мне просто нравится, как это выглядит графически*» – составили одинаковый процент (13,6%). Таким образом, установлено, что данная языковая особенность респондентами употребляется нечасто, а причина ее использования связана с желанием выделить необходимое слово интонационно, графически, что обусловлено привлечением определенного внимания к комментарию.

Во-вторых, относительно *применения транслитерации и использования англоязычных слов* мнения информантов разделились практически поровну: 54% респондентов указали, что данную языковую особенность не используют вообще; 45% отметили, что используют транслитерацию в зависимости от ситуации. Чтобы выяснить причины использования этого, респондентам было предложено ответить на вопрос «С какой целью вы, находясь в роли комментатора, используете транслитерацию?». Большинство участников опроса (36,4%) выбрали ответ: «*Чтобы отметить высказывание графически*». Ответ «*Мне просто нравится исказить слова*» набрал 13,6% голосов; ответ «*Чтобы привлечь внимание окружающих к высказыванию*» дали 9,1% участников опроса.

Таким образом, мы выяснили, что транслитерацию немногие используют, а причины ее употребления связаны с желанием выделить необходимое слово графически. Своеобразное искажение слов свидетельствует о том, что комментаторы, нарушая правила языка, выражают свою творческую индивидуальность.

Остановимся на употреблении англоязычных слов в комментариях. Большинство участников опроса (63,6%) используют данные средства «*в зависимости от ситуации*». Немалая часть опрашиваемых (22,7%) указала, что данный прием использует довольно часто. На вопрос «Для чего вы, находясь в роли комментатора, используете англоязычные слова и выражения?» большинство участников опроса (54,5%) выбрали ответ «*Это влияние моды*». Ответ «*Чтобы выделить свой комментарий среди других*» набрал 13,6% голосов, ответ «*Чтобы показать свою эрудированность и знания английского языка*» представили 9,1% участников опроса. Таким образом, данная языковая особенность используется респондентами довольно часто, а причины ее употребления обусловлены широкой популярностью английского языка и его влиянием на нашу культуру в целом.

В-третьих, относительно вопроса о *сокращении слов* в медиакommunikации большинство участников эксперимента (45,5%) считают, что они сокращают слова довольно часто; 40,9% указали, что использует «в зависимости от ситуации».

На вопрос «С какой целью вы, находясь в роли комментатора, используете сокращения слов?» большинство участников опроса (45,8%) ответили: «*Это просто удобно*». На ответ «*Экономия речевых усилий*» приходится 37,8% полученных данных. Таким образом, такой прием, как сокращение слов, употребляется довольно часто в комментариях. Причинами этого являются простота в использовании и принцип экономии языковых усилий.

В-четвертых, по мнению большинства комментаторов в сети «ВКонтакте» (63,6%), *разнообразные средства образности и выразительности*, употребляются ими «*в зависимости от ситуации*», но 36,4% указали, что данный прием используется ими довольно часто. Объясняя причины этого, большинство участников опроса (50%) выбрали ответ «*Чтобы вызвать эмоции у окружающих*». Ответ «*Считаю, что это оригинально и остроумно*» составил 40,9% от общего числа.

Таким образом, опрос показал, что реципиенты довольно часто используют в медиакommunikации разнообразные средства выразительности для выражения своей индивидуальности, привлечения внимания к своему комментарию, для отражения творческих способностей.

В результате проведенного эксперимента был получен материал, анализ которого позволил заключить, что некоторые языковые особенности, которые были рассмотрены М.Н. Крыловой в статье «Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети ВКонтакте)» [4], и проанализированные нами на примере трех сообществ «Смекалочка» [5], «Храм» [6], «Веские поводы бросить универ» [7], не являются характерными для студентов 2-го курса ИФФ ТГПУ, участвующих в эксперименте. Вместе с тем сокращения, употребления англоязычных слов и выражений, разнообразных средств выразительности активно используются информантами в медиакommunikации.

### *Литература*

1. Карасик, В.И. Сетевая языковая личность / В.И. Карасик // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2021. – № 6. – С. 33–43.
2. Кудрина, Л.В. Языковая личность в социальных сетях / Л.В. Кудрина // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 47–54.
3. Бондаренко, Т.А. Общение в виртуальном мире интернета / Т.А. Бондаренко // Вестник ДГТУ. – 2009. – № 4. – С. 216–223.
4. Крылова, М.Н. Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети ВКонтакте) / М.Н. Крылова. – Зерноград : Азово-Черноморский инженерный институт, 2019. – С. 128–137.
5. «ВКонтакте». Смекалочка. – URL: <https://vk.com/n.smekalka> (дата обращения: 23.03.2023).
6. «ВКонтакте». Храм. – URL: [https://vk.com/public\\_xram](https://vk.com/public_xram) (дата обращения: 25.03.2023).
7. «ВКонтакте». Веские поводы бросить универ. – URL: <https://vk.com/dasviduli.univerr> (дата обращения: 10.04.2023).

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ В ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 9-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF COLOR NAMES IN THE TEXT ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN OF THE 9TH GRADE IN RUSSIAN LESSONS

Т.Е. Петрова

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

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

*Ключевые слова:* цветонаименования, лингводидактический потенциал, текстовая деятельность, художественный текст, лингвистическая сказка

*Key words:* color names, linguodidactic potential, text activity, artistic text, linguistic fairy tale

*Аннотация.* Описывается лингводидактический потенциал цветонаименований и возможности его использования на занятиях по русскому языку при изучении цикла повестей И. Бунина «Темные аллеи». Разработанный комплекс заданий и упражнений повышает эффективность усвоения материала учащимися и способствуют их творческому развитию, развивает текстовую, лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Современное образование в России ставит главной целью развитие личности обучающегося посредством овладения им ключевыми компетенциями. В рамках новой образовательной парадигмы акцент делается на практическом аспекте обучения и личностно ориентированном подходе в обучении русскому языку, который включает в себя следующее: развитие навыков устного и письменного общения, умения писать, читать и понимать тексты, умение работать с ними, а также развитие способности самостоятельно мыслить, анализировать, строить гипотезы, выдвигать и обосновывать новые идеи, опираясь на имеющиеся знания. Так, можно заметить, что от уровня развития текстовой компетенции зависит, как школьник в целом сможет освоить учебную программу не только по русскому языку, но и другим дисциплинам.

Посредством текстовой деятельности учитель помогает школьнику развить предметные компетенции. Н.С. Болотнова в методическом пособии «Текстовая деятельность на уроках русской словесности» представляет следующее определение *текстовой деятельности*: «Под текстовой деятельностью понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их». Здесь же сообщается, что текстовая деятельность делится на первичную, в которую входят говорение и письмо, и на вторичную, в которую включаются слушание и чтение [1, с. 7].

Чтобы текстовая деятельность эффективно осуществлялась, необходимо наличие *текстовой компетенции* – это владение теорией текста и способность ученика создавать, воспроизводить и понимать текст. Светлана Леонидовна Лукина определяет текстовую компетенцию как «интегративное качество личности, показатель развития его речевой и педагогической культуры» [2, с. 258].

Для изучения любого уровня языка уместно вводить цветонаименования. *Цветообозначение или цветонаименование* – это слово любой части речи, которое обозначает цвет. Ирина Анатольевна Герасименко отмечает: «Цветообозначения (далее – ЦО) как часть лексической системы русского языка традиционно считаются структурно-компактной, относительно закрытой и легко выделяемой из общего числа адъективов группой слов» [3, с. 4]. Например, при исследовании морфологического уровня цветонаименование может использоваться в качестве способа познания частей речи: цвет может обозначаться не только прилагательным, но и именем существительным (синий – синева).

Поскольку восприятие мира в цвете является одним из важных способов познания действительности, то неотъемлемой частью картины мира становится лингвоцветовая картина мира, репрезентантами которой выступают цветообозначения. Так, с помощью изучения цветовой картины мира школьник может не только расширить кругозор и обогатить представление о мире, но и углубить свои знания относительно лингвоцветовой картины мира писателя. Кроме того, цветонаименования содержат национально-культурную информацию в обобщенном виде (так называемый цветовой код культуры) о цветовых впечатлениях и переживаниях, которые возникают при восприятии предметов и явлений действительности у определенного человека или целой нации.

В качестве материала для анализа мы выбрали следующие рассказы И.А. Бунина из сборника «Темные аллеи»: «Темные аллеи», «Поздний час», «Степа» и «Муза», поскольку, во-первых, в этих произведениях наиболее частотны цветонаименования, во-вторых, эти рассказы изучаются в рамках школьной программы на уроках литературы, а также в рамках спецкурсов по литературе и русскому языку в классах гуманитарной направленности.

Проанализированные колоремы в текстах И.А. Бунина представлены такими частями речи, как прилагательное и существительное (наиболее встречающиеся), глагол, наречие, причастие и деепричастие.

При знакомстве с морфемным и словообразовательным уровнями языка можно анализировать цветонаименования с учетом их морфосемантической структуры и способов производства: лексема «лимонный» образована суффиксальным способом, а «раскраснеться» – префиксально-постфиксальным. Рассмотрим возможные формы работы с цветонаименованиями.

**Упражнение № 1.** Лингвистическая сказка. Цель – сформировать умения сообщать, обобщать и систематизировать знания по определенной теме, а также воплощать их в материальной форме (создавать текст); развивать творческие способности школьника; активизировать логическое мышление.

«Перед вами список цветонаименований. Представьте, что вы – писатель (как И.А. Бунин). Напишите лингвистическую сказку с использованием данных колорем на тему “Как проявляется любовь”. Можно использовать не все

перечисленные цветоименования. Объем работы составляет 5–15 предложений. Вы можете изменять форму слова (падеж, род и т.д.). Цветоименования: краснеть, черный, голубой, синева, коралловый, лазурь, белеть, розовая.

Пример литературной сказки на слайде: «Они шли по деревянному мосту. В глаза ярко светило солнце, а небо отливало чудесной синевой, отражаясь в море и делая его каким-то лазурным. Он взял ее за руку, посадил на край моста и подумал, до чего же прекрасны эти голубые глаза. Будто почувствовав его мысли, она вдруг начала краснеть в тон коралловому браслету на ее руке. Черные длинные волосы развевались на ветру и касались его щеки. Ему нравился аромат ее волос, ведь он так обожал свою даму сердца. Он любовался, как на ярком солнечном свете ее розовое платье почему-то белело. Она становилась похожа на ангела».

**Упражнение № 2.** Определение частеречной принадлежности цветоименований. Цель: сформировать умения определять части речи, развить абстрактное мышление.

«Найдите цветоименования в тексте рассказа И.А. Бунина “Темные аллеи”. Определите частеречную принадлежность цветоименований и распределите их в таблице. Если колорема выражена имплицитно, то в скобках напишите цвет.

Создайте цветовую шкалу рассказа “Темные аллеи”. Расположите цветоименования в зависимости от частоты их использования: например, больше всего встречается лексем со значением зеленого цвета, значит, этот цвет будет в начале шкалы. Под каждым цветом выпишите по 2–3 цветоименования». Конечно же, таблица, которую создадут ученики, будет насыщена примерами. Под таблицей располагается цветовая шкала: зеленый цвет встречается чаще других цветов, поэтому стоит на первом месте. За ним идет серый цвет, как второй по частоте использования в тексте и т.д. Цветовую шкалу можно изобразить в виде круговой диаграммы или предложить ученикам составить ее в более творческой форме: например, нарисовать картинку к рассказу, используя цвета по частоте их использования, то есть больше всего на рисунке будет зеленого цвета, чуть меньше серого и далее по убыванию.

**Упражнение № 3.** Правописание прилагательных цвета. Цель: составить представление о процессе словообразования как о способе проверки не только состава слова, но и правописания; вырабатывать орфографическую зоркость.

«Представьте, что Вы оказались в зоопарке. К сожалению, таблички с описанием животных стерлись. Ваша задача – вставить пропущенные буквы и устно объяснить правописание слов. Карточки с изображением животных содержат следующие словосочетания: оливк...ый сом, пятн...рыжая кошка, пурпур...ая лягушка, бронз...ый панцирник, желт...горлая мышь, син...кольчатый осьминог, золот...плечий плоск...хвостый попугай, красн...ая ящерица (в значении слегка красная), син...брюхий паук, зелен...серый ара, карми...о-коралловая рыба-попугай, крем...розовый с темн...розовым пятном какаду, бел...хвостый спинорог».

В школьных учебниках и рабочих программах по русскому языку (например, учебники С.Г. Бархударова, М.М. Разумовской, А.Д. Шмелева и т.п.) раздел лексики изучается подробно, но, как правило, цветообозначениям отводится незначительная роль. При этом колоративы часто используются в художественной литературе, в произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Че-

хова, И.А. Бунина и других писателей, которые включены в рамки школьной программы. Это связано с тем, что цветоименования являются средством художественной выразительности. На уроках русского языка можно не только рассмотреть их роль в художественном тексте, но и описать функции колоративов, отработать навыки словообразования, поупражняться в выделении орфограмм, выполнить задания на развитие речи, а также провести занимательную работу, которая будет способствовать развитию любознательности, творческих способностей учащихся, их логического мышления.

Процессы образования новых слов можно изучать с помощью цветоименований: например, различные способы словообразования (префиксальный – покраснеть) или сложение основ слова (темно-зеленый). На уроках развития речи колоративы могут стать отличным помощником для школьника в построении синонимических рядов: к лексеме «красный» можно подобрать синонимы «алый», «цвета крови», «бордовый», «вишневый». Школьникам можно предложить отработать навык определения части речи на примере цветоименований, поскольку почти в любом художественном тексте могут встретиться колоративы-глаголы (белеть) или существительные (синева), или прилагательные (желтый), а также причастия (чернеющий), деепричастия (зеленея), наречия (красно). Бесспорно, что цветоименования придают художественным текстам особую образность, поэтому их можно изучать как средства выразительности на уроках литературы (например, при анализе образа персонажа).

Комплекс упражнений по анализу цветоименований поможет не только активизировать внимание учащихся к слову и развить речевую культуру школьников, но и позволит расширить их знания о языке, развить речевые умения (умение понимать и употреблять в речи изобразительно-выразительные средства языка), орфографические умения (находить в словах орфограммы) и другие. В процессе анализа слов-названий цветов учащиеся знакомятся с лексическим значением слов, с их написанием и произношением, учатся правильно употреблять в речи слова-названия цветов, развивают внимательность, наблюдательность, логическое мышление.

Многообразие форм работы с художественным текстом и цветоименованиями позволяет учителю использовать в собственной практике такие методы работы с текстами, которые повышают эффективность усвоения материала и способствуют творческому развитию учащихся, осуществлять подбор заданий, призванных выявить индивидуальные особенности школьников и уровень их знаний, развивать не только текстовую компетенцию, но и лингвистическую, коммуникативную и другие.

### *Литература*

1. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности : методики лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие / Н.С. Болотнова. – Томск : Изд-во UFO-Press, 2002. – 64 с.
2. Лукина, С.Н. К вопросу определения понятия «текстовая компетенция» / С.Н. Лукина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 1 (57). – С. 257–261.
3. Герасименко, И.А. Цветовая картина мира в русском языке : учебное пособие / И.А. Герасименко. – Горловка : Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2020. – 220 с.

## **ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАРЕМИЙ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ О ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНИ**

### **FORMS OF LINGUOCULTURAL APPROACH IMPLEMENTATION CLASSES IN EXTRA COURSE ACTIVITIES IN THE STUDY OF PAREMIAS AND PHRASEOLOGICAL UNITS ABOUT HEALTH AND ILLNESS**

**А.Д. Попова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетенция, паремии, фразеологизмы, культура народа, русский язык

*Keywords:* linguoculturological approach, linguoculturological competence, paroemias, phraseological units, culture of the people, Russian language

*Аннотация.* Описаны три формы реализации лингвокультурологического подхода на уроках русского языка на материале паремий и фразеологизмов о здоровье и болезни: лингвокультурологическое комментирование, лингвистическое комментирование, работа со словарями разного типа – пословиц и поговорок, словарем фразеологизмов, этимологическим словарем, толковым словарем.

Лингвокультурологический подход – это метод исследования языка и культуры, основанный на их тесной взаимосвязи. Данный подход предполагает анализ языковых единиц, которые отличаются национально-культурной маркированностью, т.е. содержат в своем значении информацию о социальной, культурной, исторической жизни народа. Лингвокультурологический подход помогает понять, как язык влияет на культуру и наоборот, а также как культурные факторы формируют языковые нормы и стереотипы. В методике русского языка как родного главная цель применения лингвокультурологического подхода в практике обучения – формирование языковой личности носителя языка в контексте его родной культуры.

Реализация лингвокультурологического подхода предполагает развитие лингвокультурологической компетенции у обучающихся, а именно способности понимать и анализировать взаимосвязь между языком и культурой, а также умение использовать эту связь при коммуникации на разных языках и в разных культурных контекстах. Эта компетенция включает в себя знание культурных особенностей языка, его истории и социальных аспектов, а также умение применять эту информацию при взаимодействии с носителями языка из других культурных сред.

Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся должно быть нацелено на осознание особенностей русского языка как «хранителя» национальной культуры, так как эти особенности русскоговорящими не замечаются, а воспринимаются как естественное и правильное. Национальная культура

и национальный язык обуславливают характер, особенности восприятия и понимания мира человеком – его менталитет. Предметом изучения лингвокультурологического аспекта преподавания русского языка в школе является методика формирования лингвокультурологической компетенции учащихся [1, с. 5].

В рамках лингвокультурологического подхода учителя формируют у школьников знания об истории страны, традициях и обычаях народа, особенностях разговорной речи жителей родного города/села, бытовой жизни людей, умение воспринимать факты и явления культуры, учат использовать полученные знания и навыки. К таким навыкам относится умение анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в языковых знаках; умение творчески использовать лингвокультурологические знания [2, с. 455].

Реализация лингвокультурологического подхода предполагает использование базовых форм работы культурологической направленности: лингвокультурологическое комментирование, лингвистическое комментирование, работа со словарями разного типа – пословиц и поговорок, словарем фразеологизмов, этимологическим словарем, толковым словарем, словарем синонимов и антонимов [3].

Для проведения данных форм на уроках русского языка нам помогает устное народное поэтическое творчество. Паремии – это не только сокровищница народной мудрости, но и универсальное средство передачи представлений о мире и человеке, которые составляют основу национальной картины мира. Фразеологизмы и паремии связаны между собой тем, что являются устойчивыми выражениями в языке. Они имеют определенное значение, которое не всегда можно понять, зная значения отдельных слов. В то же время фразеологизмы и паремии часто используются в разговорной речи, поэтому знание их значения и умение их использовать в ситуации общения или при создании текста помогает лучше понимать культуру народа и говорить на языке. Это позволяет использовать их в учебном процессе для овладения не только фундаментальными теоретическими знаниями, но и базовыми элементами национальной культуры народа [4, с. 28].

Н.М. Шанский работал над видом анализа текста, который включает детальное описание и призывает к замедленному чтению литературных произведений «под лингвистическим микроскопом», – *лингвистическим комментированием*. Этот метод помогает выявить непонятные и трудные места в тексте [5, с. 35]. Лингвистическое комментирование может использоваться учителем по следующему алгоритму: 1) обнаружение культурно маркированного слова (в тексте); 2) определение значения слова (с помощью лингвистических словарей: толкового, этимологического, фразеологического, словообразовательного); 3) выделение устаревших слов в контексте; анализ стилистической функции устаревших слов в контексте, определение значения слова по контексту; 4) использование иллюстраций, сюжетных картинок; 4) выдвижение учащимися прогнозов о семантике слова; 5) элементарный словообразовательный анализ; 6) самостоятельная подготовка учащихся к толкованию слов по толковым словарям, этимологическим; 7) использование мультимедийных средств [3, с. 2].

Рассмотрим данную форму анализа текста на материале паремий о здоровье и болезни: 1. *Отъелся, как свинья на барде. Здоровьем болен.* 2. *Болят голова – остричь догола, посыпать ежовым пухом да ударить обухом.*

Культурно маркированными словами в поговорках являются *барда*, *обух* и устаревшая форма глагола *остричь*. Поскольку слово *барда* является устаревшим и вряд ли знакомо ученикам, лексическое значение слова представляется логичным узнать из толкового словаря.

*Барда* – отходы спиртового производства и пивоварения в виде гущи. Картофельная, зерновая, паточная б. [6]. Устаревшее слово *барда* в тексте поговорки используется в прямом значении и для создания комического эффекта, который усиливается в поговорке за счет оксюморона.

Устаревшая форма глагола *остричь* соотносится с современной литературной *стричь*, в связи с чем при лингвистическом комментировании этой словоформы уместным будет использовать словообразовательный анализ: *остричь* – производное от *стричь*, образовано с помощью приставки *о-*. Для проверки своей версии ученикам можно воспользоваться толковым или словообразовательным словарем.

Остричь – обстричься, остригусь, острижешься, остригутся, прош. вр. остригся, остриглась, совер. (к остригаться). Срезать себе волосы ножницами, машинкой. Остригся в парикмахерской [7].

При анализе лексемы *обух* эффективным, на наш взгляд приемом, будет формулировка учащимися собственных вариантов лексического значения слова, поскольку оно большей части учеников представляется знакомым (часто встречается в художественных текстах, текстах русских народных сказок, в составе фразеологизмов). Версии учащихся можно проверить опять же по толковому словарю, кроме того, возможно предложить несколько изображений предметов быта, в том числе и картинку самого *обуха*, с целью выбрать верный вариант.

*Обух* – тупая сторона острого орудия, противоположная лезвию (обычно о топоре, колуне). *Как обухом по голове* (о поразившей неприятной неожиданности; разг.). *Плечью обуха не перешибешь* (посл.). *Под о. идти* (на казнь; устар.) [7]. Лексема *обух* используется в тексте для придания выразительности меткому совету по избавлению от головной боли и с целью создания комического эффекта.

Таким образом, данный вид анализа поможет ученикам лучше разобраться в значении маркированных слов и провести параллель с культурой своего народа.

*Лингвокультурологическое комментирование* как одна из форм реализации лингвокультурологического подхода при изучении фольклорного текста включает следующие этапы: 1) анализ языковых особенностей (определение в тексте единиц с национально-культурным компонентом); анализ культурных особенностей (присутствие культурных элементов в тексте (обычай, традиции и т.д.)); 2) классификация выделенных единиц по тематическому (герои, антигерои, географические названия, предметы быта, фразеологизмы и т.д.) и лексико-грамматическому (имена собственные, эпитеты, формулы этикета, сравнения, начала и окончания текста) признаку; 3) составление лингвокультурологического комментария к выделенным единицам. На данном этапе целесообразно обращение к толковым словарям. Школьники должны объединить все вышеуказанные аспекты и составить комментарий, в котором они опишут, как язык и культура взаимодействуют в тексте и как это влияет на его смысл. Главной задачей для учителя в данном аспекте представляется нацеленность работы на понимание

учащимися не только лексических единиц, но и, что особенно важно, семантической стороны текста [8, с. 65].

Рассмотрим данную форму анализа текста на материале тех же паремий о здоровье и болезни. Единицы с национально-культурным компонентом – *барда, обух*. Культурные единицы в тексте – *ежовый пух, остричь догола, ударить обухом*. Выделенные единицы можно распределить по следующим тематическим группам: 1) методы лечения болезни: *остричь догола, ударить обухом*; 2) предметы, с помощью которых осуществляется лечение: *обух*; 3) животноводство: *барда*.

Для более полного понимания смысла слов обратимся к толковым словарям (лексемы *барда, обух, остричь* были рассмотрены выше). *Ежовый пух*: в толковом словаре В.И. Даля *ежовый* – к ежу относящийся, из него сделанный [9]. Это метафора: пух, который сделан из ежа. Также выражение отсылает нас к фразеологизму «*ежовые рукавицы*», «*держат в ежовых рукавицах*». Во фразеологическом словаре А.И. Федоровой *ежовые рукавицы* – разг., экспрес. О суровом, жестоким обращении с кем-л. [10].

На основе собранных данных учащиеся делают выводы о пословице.

Данный текст содержит лексические единицы, которые имеют культурные коннотации. Например, слово «барда» может отсылать к сельской культуре и животноводству, где свинья является важным животным для производства мяса. Также выражение «остричь догола» и использование слова «обух» могут отсылать к традиционному ремеслу кузнечного дела, где обух является тупой стороной острого орудия.

Помимо этого, текст может содержать культурные особенности, связанные с народной медициной. Например, использование «ежового пуха» для облегчения боли в голове, а также метод «остричь догола» может отсылать к традиционным методам лечения в народной медицине. Из выявленных значений выражений можно сделать вывод о суровости традиционной народной медицины и строгом отношении к здоровью.

В целом данный текст отражает культурные и языковые особенности, связанные с сельской культурой *русского* народа, ремеслом и народной медициной. Эти элементы взаимодействуют в тексте и создают определенный контекст и атмосферу.

Так, лингвокультурологическое комментирование позволяет понимать культурные особенности народа, изучать их влияние на язык, а также расширять кругозор и повышать культурную грамотность.

Третья основная форма реализации лингвокультурологического подхода – *работа с различными словарями*. Ученикам можно предложить следующие задания для работы с фразеологическим словарем: 1) составление иллюстративного словаря фразеологизмов на определенную тему – здоровье/болезнь; 2) выборка из словаря фразеологизмов на тему здоровье/болезнь, изучение их происхождения, а затем составление презентации на эту тему; 3) игра в «Угадай фразеологизм» – ученики должны объяснить значение выбранного фразеологизма без использования слов, связанных с его значением; 4) составление диалогов с фразеологизмами в контексте; 5) написание эссе на тему «Как фразеологизмы о здоровье и болезни отражают культурные особенности народа»; 6) разбор текста на наличие

фразеологизмов и их значения (в качестве текста можно использовать паремии о болезни и здоровье); 7) изучение фразеологизмов о здоровье/болезни в других языках и сравнение этих выражений с аналогами в родном языке; 8) создание комикса или карикатуры с использованием фразеологизмов в юмористическом ключе; 9) составление рассказа о здоровом образе жизни с использованием как можно большего количества фразеологизмов на тему здоровья и т.д.

В качестве заданий для работы с толковым словарем обучающимся можно предложить такие виды работ: 1) найти и выписать из словаря 10 медицинских терминов и их значения; 2) выписать из паремий о болезни и здоровье медицинские термины, непонятные слова и дать им определения; 3) найти пословицы и поговорки с названиями болезней и с помощью толкового словаря дать им определение.

Для работы с этимологическим словарем подойдут следующие задания: 1) выписать из пословиц и поговорок слова, обозначающие различные виды болей (например, *огурная лихорадка, почечуй*) и написать их определения из словаря; 2) изучить происхождение слов о здоровье и болезни из фразеологизмов/пословиц и рассказать о них/составить этимологическую справку; 3) найти в словаре слова «боль», «болезнь», «здоровье» и составить их краткую этимологическую справку.

Работа со словарями помогает ученикам расширять свой словарный запас, углублять знания о культуре народа через уточнение значений незнакомых слов, улучшать понимание прочитанного и услышанного текста, развивать навыки поиска информации и анализа текста. Кроме того, работа со словарями способствует развитию логического мышления, умения делать выводы и обобщения.

Исходя из этого можно говорить об эффективности применения лингвокультурологического подхода на уроках русского языка. Так, формы реализации этого подхода и различные задания позволяют ученикам не только изучать язык как средство общения, но и понимать культуру и традиции народов, говорящих на этом языке. Это помогает формировать у учащихся уважительное отношение к другим культурам и национальностям, развивать межкультурную компетенцию. Кроме того, лингвокультурологический подход способствует более глубокому пониманию языка и его особенностей, а также развивает умение анализировать и интерпретировать тексты с учетом культурных составляющих. Все это в целом повышает эффективность обучения и помогает ученикам лучше понимать и использовать язык в реальной жизни.

### *Литература*

1. Манакова, Л.М. Лингвокультурология на уроках русского языка в школе : учебно-методическое пособие / Л.М. Манакова. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – 39 с.
2. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку / Е.С. Носова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 453–456.
3. Яковлева, Г.И. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения в начальной школе / Г.И. Яковлева // Образовательный портал [prodlenka.org](https://prodlenka.org). – URL: <https://prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/440627-statja-realizacija-lingvokulturologicheskogo> (дата обращения: 16. 04.2023).

4. Жондорова, Г.Е. Лингвокультурологический потенциал фольклорного текста в системе подготовки учителей русского языка и литературы / Г.Е. Жондорова // Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 28–33.
5. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
6. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 16.04. 2023).
7. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т. 3. – 752 с. – URL: [https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3\\_0174.htm](https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0174.htm) (дата обращения: 16.04.2023).
8. Матвеевко, В.Э. Лингвокультурологическое комментирование текста русской народной сказки в иностранной аудитории студентов-филологов / В.Э. Матвеевко // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2011. – № 1. – С. 64–69.
9. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Под ред. В.И. Даля. – Москва : Русский язык-Медиа, 2003. – 808 с.
10. Этимологический словарь русского языка : 60 тысяч слов / Т.Л. Федорова, О.А. Щеглова. – Москва : ЛадКом, 2012. – 606 с.

**О РЕЧЕВОМ ПОРТРЕТЕ ПОЛИТИКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНОГО ДИСКУРСА Б.Н. ЕЛЬЦИНА)**

**ABOUT THE SPEECH PORTRAIT OF A POLITICIAN  
(BY THE MATERIAL OF B.N. YELTSIN'S PUBLIC DISCOURSE)**

**Е.Е. Сафонова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* речевой портрет, языковая личность, политик, Б.Н. Ельцин

*Key words:* speech portrait, linguistic personality, politician, B.N. Yeltsin

*Аннотация.* На материале публичного дискурса Б.Н. Ельцина рассмотрено варьирование речевого поведения политика в разных речевых жанрах: выступление на митинге, ответы на вопросы, интервью, новогоднее обращение. Выявлена специфика речевого портрета политика, позволяющие судить о его личности и некоторых особенностях Б.Н. Ельцина как оратора.

Человеческая речь крайне разнообразна. Как не встречается двух одинаковых отпечатков пальцев, так и речевые особенности личности неповторимы и уникальны. Анализируя их, можно не только ознакомиться с лексиконом человека, но и проникнуть в суть его характера, нарисовать психологический портрет. Особенно интересно в таком ключе изучать политиков, чья деятельность напрямую связана с публичными выступлениями.

В качестве примера рассмотрим речевой портрет Бориса Николаевича Ельцина, первого президента Российской Федерации. Под речевым портретом понимается «комплексная характеристика отдельной (индивидуальной) или коллективной Языковой личности, включающая в себя детальное описание речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой компетенции, с учетом специфики речевого поведения...» [1, с. 561].

Политик обладал оригинальной, но простой, доходчивой манерой речи, сближавшей его с народом. Речь президента варьируется в зависимости от конкретной ситуации. Отличительной особенностью выступлений Б.Н. Ельцина на митингах является прямое обращение к народу. В этом проявлялось новаторство политика, который, в отличие от своих предшественников, тяготевших к монологу, стремился к прямому диалогу с гражданами. Построение диалогической формы речи осуществляется путем использования риторических вопросов и восклицаний: «Почему из съезда в съезд мы поднимаем ряд одних и тех же проблем? Почему в нашем партийном лексиконе появилось явно чуждое слово “застой”?» [2]. «Хватит! Страной должна управлять власть, а не обстоятельства» [3]. Для монологов политика была характерна размеренная интонация и отсутствие длинных пауз.

Президент часто обращался к такому жанру, как «ответы на вопросы». Составители речей Б.Н. Ельцина так характеризовали реакцию людей на обращение политика: «Его короткое, сжатое, эмоциональное слово ждали, встречали овациями многие тысячи слушателей» [4].

Особый интерес представляет знаменитая речь возле Белого Дома во время августовского путча 1991 г., причем как с точки зрения политической важности, ведь именно в августе 1991 г. был намечен вектор развития российской государственности вплоть до настоящего времени, так и лингвистических особенностей. Опустив ее содержание, обратимся к подаче и манере изложения. Ельцин читает с листа, однако находится в постоянном взаимодействии с собравшимися, реагирует на высказывания, давая обратную связь. Несмотря на экзальтированность публики, ему удается сохранить фокус внимания на своей фигуре.

Речь политика острая и конструктивная, состоит из коротких, четко выделенных тезисов, разделенных смысловыми паузами, которые расставляют необходимые акценты и указывают на наиболее важные моменты выступления. Подача характеризуется эмоциональностью и экспрессивностью. Политик тверд и решителен в своих высказываниях, подкрепляемых уверенной жестикуляцией. «Давайте будем держаться твердо!» – такими словами заканчивается речь будущего президента [5]. Выступление, как известно, произвело должный эффект: Ельцин, уже пользовавшийся поддержкой населения, моментально стал национальным лидером.

Кроме того, выступлениям Бориса Николаевича присуща спонтанность и импровизация, соотносящаяся с настроением публики. Так, при произнесении вышеупомянутой речи Ельцин обратился к народу, стоя на танке.

В интервью Б.Н. Ельцин демонстрирует себя как простого человека, близкого к народу. Это находит отражение и в его речи. Политик охотно общался с журналистами как на политические, так и на личные темы. И в тех и в других обстоятельствах он прямолинеен и открыт, точен и откровенен в формулировках. Так, в интервью 1986 г. на отчетно-выборной комсомольской конференции ЗИЛа Ельцин подвергает эмоциональной критике работу завода, бюрократизм: «Настолько комсомол оброс политическим мохом, паутиной...» [6]. А в серии бесед телеведущего Андрея Максимова (2002–2003 гг.), уже по окончании президентского срока, Ельцин искренне делится воспоминаниями о детстве, школьных годах: «Я был довольно хулиганистый парень, если откровенно» [7]. Рассуждает он и на философские темы: «Видите, когда трудно, мне кажется, люди сближаются лучше. Когда хорошо, они как бы не нужны друг другу» [7]. В живом общении речь политика вписывается в рамки разговорного стиля. В ней присутствуют просторечия («парень»), лексические неточности («мохом» вместо «мхом»). Разговорная лексика преобладает в его лексиконе над книжной: «Это оголтелые бандиты, понимаешь, с черными повязками» (О ситуации в Буденновске на саммите G7 в Галифаксе) [8]. Нередко политик использовал слово-паразит «понимаешь», которое появляется и в приведенной выше цитате. Тем не менее его речь сохраняла четкость и выразительность. Отличительной особенностью Б.Н. Ельцина, в том числе и в качестве интервьюируемого, было обязательное следование нормам речевого этикета. По отношению к собеседнику он использовал обращение «Вы» и с уважением относился к задаваемым ему вопросам.

Интересно проанализировать речевой портрет президента в таком жанре политической коммуникации, как новогоднее обращение. Примечательна разница между обращениями ранних лет правления Б.Н. Ельцина и последним в 1999 г. В 1995 г. речь Ельцина четкая, ровная. Несмотря на непростой период в жизни страны, она проникнута праздничным настроением и вселяет веру в «лучшее будущее» и уверенность в Ельцине как в лидере. Он обращается не только к политической теме войны с Чечней, но и к вопросам семьи, дружбы, сплоченности людей. Совершенно иное впечатление производит выступление президента 1999 г. Усталость и болезнь, очевидно, накладывают отпечаток и на его манеру речи. Она неразборчива, насыщена продолжительными паузами, присутствуют повторы, в частности, несколько раз звучит закрепившаяся в народном сознании за образом Ельцина фраза «Я ухожу». Прощание президента создает безрадостную, тягостную атмосферу, и подобный гнетущий эффект во многом обусловлен именно качествами речи.

В выступлениях Борис Ельцин затрагивал многие темы. В основном, конечно, они относились к политике. Им поднимались проблемы власти, управления государством, дипломатии, вечные вопросы войны и мира:

«И силой нельзя, и отступить нельзя. Надо, чтобы и победа была, и чтоб без войны. Дипломатия, понимаешь» [9]. Слово «народ» являлось ключевым в речи Бориса Николаевича, что свидетельствует о его искренней заинтересованности в судьбах российских граждан. Обращался политик и к теме культуры: «Я сегодня ночью – ну как-то готовился. Ну, решил на свежую голову, так сказать, часа в два ночи почитать Пушкина. И вы знаете, оказалось, не так просто» [9].

Борис Ельцин владел множеством ораторских приемов, что делало его речь яркой, запоминающейся и убедительной. Во время выступлений он часто прибегал к нестандартным формулировкам: «единодушие», «многополюсный мир». В речи Бориса Николаевича появлялись такие изобразительные средства, как метафоры («Покинув старый берег, продолжаем барахтаться в потоке проблем»), антитеза в сочетании с градацией и повтором («Мы заложили важнейшую традицию мирной, демократической преемственности власти. В ее основе – не сила оружия, не революция, не решение партийного ЦК, а воля избирателей, воля народа»), эллипсис («Перед страной – сложнейшие задачи»), риторические вопросы и восклицания («Свободу не обмануть!») [10]. Для усиления смысла сказанного и воздействия на аудиторию он обращался к повтору и эпитетам: «Россия должна войти в новое тысячелетие с новыми политиками, с новыми лицами, с новыми, умными, сильными, энергичными людьми» [11].

Речь Б.Н. Ельцина характеризовалась такой особенностью, как пропуск личного местоимения «я» («Только что подписал бюджет»), а также употреблением существительного «Ельцин» в предложениях, описывающих деятельность президента. Этот прием использовался политиками для создания монументального образа государственного деятеля.

Борис Николаевич Ельцин был талантливым оратором, что позволяло ему воздействовать на умы людей и грамотно доносить те или иные идеи. Кроме того, благодаря яркой манере речи, ему удавалось передавать и пробуждать искренние эмоции и чувства у тех, кто слушал его.

При анализе дискурса Б.Н. Ельцина были рассмотрены такие речевые жанры, как выступление на митинге, ответы на вопросы, интервью и новогоднее обращение. В зависимости от смены контекста речь политика изменялась, что позволяло максимально полно и разносторонне раскрыть его личностные особенности. Выступая на митингах, Ельцин демонстрировал свои ораторские качества: точность изложения информации, эмоциональность повествования, умение управлять реакцией публики. Анализ речи президента в различных по направленности интервью выявил не только политические, но и психологические особенности президента, прямо и открыто шедшего на контакт с журналистами. Рассмотрение новогодних обращений разных лет позволяет оценить влияние речи президента на создание определенного настроения у населения. Таким образом, изучение портрета языковой личности помогает более детально судить о человеке на основе индивидуальных особенностей его речи.

### *Литература*

1. Мамаева, С.В. Речевой портрет / С.В. Мамаева // Эффективное речевое общение (базовые компетенции : словарь-справочник / Под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – С. 561–562.
2. XXVII съезд КПСС : [видеозапись] / NCnews : [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/dcrE0h49KcA> (дата обращения: 13.03.2023).
3. Газета «Коммерсантъ» : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://kommersant.ru/doc/173890?ysclid=lfh514htxd84329444> (дата обращения: 13.03.2023).
4. Отзвук слова. Из опыта работы спичрайтеров первого президента России : монография / А. Ильин, В.Ф. Кадацкий, К.В. Никифоров, Л.Г. Пихоя. – Москва : «Никколо М»; Издательство ИМА-пресс, 1999. – 144 с.
5. Yeltsin's «tank» speech : [видеозапись] / Soviet Coup 1991 : [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/-zXChf5tEMl> (дата обращения: 15.03.2023).
6. Борис Ельцин. Выступления разных лет (1986–1991) : [видеозапись] / DerAndrej82 : [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/dcrE0h49KcA> (дата обращения: 15.03.2023).
7. Максимов, А. Видеомемуары Бориса Ельцина. Серия бесед Андрея Максимова. Часть 1 : [видеомемуары] / А. Максимов // Президентский центр Бориса Ельцина : [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/F2PVvcrYXDo> (дата обращения: 15.03.2023).
8. CANADA: HALIFAX: G7 SUMMIT : UPDATE : [видеозапись] / AP Archive: [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/PPWUD9jhRCg> (дата обращения: 15.03.2023).
9. Газета «Вечерняя Москва» : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://vm-ru.turbopages.org/turbo/vm.ru/s/society/146910-35-znameniyh-izrechenij-borisa-elcina> (дата обращения: 15.03.2023).
10. Борис Ельцин в Конгрессе США в 1992 году : [видеозапись] / Борис Цейтлин: [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: <https://youtu.be/P3w2kH2N9cE> (дата обращения: 17.03.2023).
11. Президент России : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/24080> (дата обращения: 17.03.2023).

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПОВЕСТИ-СКАЗКЕ  
Э. УСПЕНСКОГО «СЛЕДСТВИЕ ВЕДУТ КОЛОБКИ»**

**FEATURES OF THE LANGUAGE GAME IN THE STORY-TALE  
BY E. USPENSKY "INVESTIGATION HELD BY KOLOBKI"**

**Е.Ю. Смирнова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* языковая игра, игровые приемы, комический эффект, словотворчество, каламбур

*Key words:* language game, game techniques, humorous effect, word creation, pun

*Аннотация.* Рассмотрены основные механизмы и функции языковой игры, которые использует Э. Успенский в своем произведении, установлены наиболее частотные и эффективные приемы языковой игры, определен прагматический потенциал языковой игры в исследуемом произведении на основе проведенного эксперимента.

Внимание лингвистов к феномену языковой игры обусловлено, во-первых, природой данного явления, а именно особым способом манипулирования языком, во-вторых, целевой установкой языковой игры – усилением выразительности речи, наконец, прагматической составляющей этого феномена – созданием комического эффекта.

Актуальность темы исследования связана с тем, что языковая игра является нестандартной формой использования языка, которую применяет Э. Успенский при написании художественных произведений с целью создать определенный эффект. Чтобы лучше понимать, каким образом автор достигает этого эффекта, нужно знать его основные приемы и их особенности.

Цель статьи – выявить особенности языковой игры в повести-сказке Э. Успенского «Следствие ведут колобки».

В.З. Санников определяет языковую игру как языковую шутку. «Языковая шутка – это языковая неправильность, намеренно допущенная говорящим и именно так и понимаемая слышащим» [1, с. 23]. И.В. Цикушева сужает понятие языковой игры. По ее мнению, языковая игра – это осознанное и целенаправленное манипулирование экспрессивными ресурсами речи, обусловленное установкой на реализацию комического эффекта [2, с. 170]. Этому определению мы и будем придерживаться.

Опираясь на выделенные В.З. Санниковым функции игры [1, с. 26–27], мы можем сказать, что Э. Успенский использует следующие:

1. Языкотворческую (развитие мышления и языка): «– *Инопланетяне, – стал развивать свою мысль Булочкин. – Инопланетяница*» [3].

2. Развлекательную (стремление развлечь себя и собеседника): *Кривоватый тип Дебиленко, а это, как вы догадались, безусловно был он, нацелил себе полную грудь орденов. Среди них был орден за взятие Измаила в... году и три медали «Мать-героиня». Получалось, что он, кривоватый тип Дебиленко, лично нарождал двадцать семь человек детей. Да, не зря у него на груди была нарисована надпись: «Как мало прожито, как много сделано!»* [3].

3. Маскировочную (шутка позволяет «замаскировать» сообщение и благодаря этому выразить те смыслы, которые находятся под запретом; она позволяет говорящему нарушать принцип вежливости, маскирует и сглаживает невежливость): *Теперь, в фуражке и в трусах с лампасами, он сразу стал похож на представителя власти... в трусах и в фуражке.*

Для достижения комического эффекта Э. Успенский пользуется различными приемами создания языковой игры. Рассмотрим механизмы реализации языковой игры, которые представлены четырьмя группами: семантические, синтаксические, смешанные, словообразовательные.

Семантические механизмы:

1. Полисемия.

– *Прочесали всю Москву. Чешем дальше в сторону Ярославля.*

– *Прекратить чесание... причесывание... Отставить прочесывание!* [3].

2. Паронимия.

– *А преступник вооружен?*

– *Безусловно, – согласился Колобок.*

– *Нож? Пистолеты? – спросил Булочкин. – Слезоточивый глаз?* [3].

3. Синонимия.

*Вокруг растут березы. И прочие дрова* [3].

4. Антонимия.

– *Так, мелочи.*

– *А конкретнее?*

– *Я чай грузинский везу для своих. Два ящичка.*

– *А я матрешек пятьдесят штук для детишек.*

– *А я запасные части для трактора!* [3]

5. Некоторые фразеологические механизмы.

*На лице у него написано, что он жулик. И выглядит он так же* [3].

6. Некоторые тропы.

Гипербола:

– *Э, уважаемый! Какая там милиция! У нас один милиционер на сто квадратных километров* [3].

Метафора:

*Над детской площадкой был салют. В проводах качался человек в окружении воздушных шаров. При каждом качании провода касались друг друга, и сыпались разноцветные искры* [3].

Синтаксические механизмы:

1. Синтаксический параллелизм.

– *У нас в подъезде кто-то постоянно чертика рисует.*

– *Чем рисует?*

– *Всем рисует. Мелом рисует, углем рисует, стеклом царапает.*

– *На чем рисует?*

– *На всем рисует. На стенах рисует, на дверях рисует, на лифте царапает [3].*

2. Простой хиазм.

– *Московское мороженое – лучшее мороженое в Москве. Человек сильнее судьбы! Судьба сильнее человека [3].*

3. Парцелляция.

*Служим делу. Которому служим [3].*

4. Полисиндетон.

*Там всегда хорошая погода – и зимой, и летом, и в дождь, и в снег, и в мороз, и в слякоть, и в град, и в бурю [3].*

Смешанные механизмы:

1. Градация.

*Мороженщик Коржиков считал себя человеком России, более того, человеком Земли и даже человеком Вселенной [3].*

2. Повтор.

– *А подозрительные подробности? – напомнил Булочкин.*

– *Хорошо, – понял мороженщик. – Светило подозрительное солнце. Дул подозрительный такой ветер. Кругом гуляли подозрительные типы. Целая улица типов [3].*

3. Антитеза.

*Колобок был сова, а Булочкин – зяблик [3].*

4. Риторический вопрос.

– *Ну что, будем брать или будем либеральничать? [3].*

5. Катахреза.

*Он сторожил музей за полставки и поэтому готовился ко сну на всю катушку [3].*

6. Сравнение.

*У нас на милиционера надо, как на холодильник, открытку посылать [3].*

Словообразовательная игра:

1. Аффикация.

– *Военица и шпионица всегда связаны с помойщиной и крысинщиной [3].*

2. Словослияние.

– *Но если я один съел все котлеты, их мог съесть и этот инопланетчаник... [3].*

3. Словосложение.

*Сколько пачек мороженого может съесть один человеко-преступник за это время? [3].*

К индивидуально-авторским приемам языковой игры, характеризующим специфику словотворчества Э. Успенского, вслед за С.Л. Суворовой и С.А. Никанорова [4, с. 241–243], можно отнести такие:

1. Контаминационное образование.

– *Я буду заседант. То есть я буду там сидеть в засаде [3].*

2. Сложение слов.

*Крикo-вопли все больше приближались к НППД [3].*

3. Слоговая аббревиация, которая выражается сложением буквосочетаний слов.  
– *И что такое жаркур? – спросил Колобок.*

– *Не знаю точно, но думаю, что это Железный Армейский Курок.*

– *Жаркур – это жареная курица, – вмешалась лаборантка Колбочкина [3].*

4. Буквенная аббревиация.

*Там, где неведомые Д,*

*Есть неотложный ПДД.*

*Неведомые Д – это Неведомые Дорожки. А неотложный ПДД – Неотложный Пункт Добрых Дел [3].*

5. Звуковые комплексы.

*Он старается привлечь внимание слона.*

– *Кис! Кис! Кис! – кричит Булочкин. – Цып! Цып!*

– *Слон! Слон! Слон! – кричит Булочкин. – Рыб! Рыб! Рыб! [3].*

6. Сложные ситуативно-характеризующие прилагательные, которые обозначают образ в комплексе.

*Гражданка Четверухина настаивает на укладывании в дошкольную кровать.*

7. Аналогии со словами, присутствующими в узусе.

*Характер спокойный, африканический [3].*

8. Каламбур.

*Булочкин с молодежью пяти-шести лет прочесывал город [3].*

Можно сказать, что выделенная авторами типология не полностью соответствует исследуемому материалу, так как часть типов языковой игры нехарактерна для повести-сказки, а часть исследователями осталась неотмеченной. Поэтому нами была дополнена типология языковой игры следующими видами:

1. Игра с прецедентными текстами:

– *Ждите нас, и мы вернемся [3].*

2. Игра с именами собственными:

– *Меня зовут Колобок. Я из сельской местности;*

– *Колобок, Колобок! [3].*

3. Графическая:

*ПАЛАЖИТЕ ШЕСТ КАТЛЕТ ТРИ ПАКЕТ МАЛАКА И ОДИН ВИЛК НА БЕЛ. ПЛ. ОКОЛО НОВ. ГОР., А ТО ВАШЕМУ РИБЕНКУ БУДИТ ПЛ [3].*

Нами был проведен пилотажный эксперимент в форме опроса, в котором приняли участие 32 респондента: студенты 1-го и 2-го курса ИФФ ТГПУ, а также ученики 11-го класса. Целью эксперимента было установить, какие приемы и типы языковой игры являются наиболее эффективными, а также определить прагматический потенциал языковой игры в исследуемом произведении.

По результатам опроса было установлено, что 36,4% участников наиболее эффективным видом языковой игры считают смешанную, так как в ней используются и семантические, и синтаксические механизмы. Семантическую и словообразовательную языковую игру по эффективности респонденты оценивают практически одинаково (27,3 и 24,2% соответственно). Синтаксическую игру информанты считают наименее эффективной (12,1%).

Опрашиваемые отметили, что наиболее удачным приемом семантической языковой игры является полисемия (35,3%), синтаксической – полисиндетон (38,2%)

и парцелляция (26,5%), смешанной – повтор (52,9%), словообразовательной – словослияние (47,1%). В авторских предпочтениях языковой игры участники эксперимента отметили звуковые комплексы (23,5%) и контаминационные образования (20,6%).

При исследовании прагматического потенциала мы определили способность студентов 1-го и 2-го курса ИФФ ТГПУ выявлять прецедентные тексты, связанные с литературными произведениями, и таким образом понимать языковую игру Э. Успенского. Однако среди обучающихся 11-го класса 32,4% не смогли обнаружить такие прецедентные тексты, следовательно, не поняли языковую игру. В случае языковой игры с именами собственными практически все респонденты по фамилии/прозвищу персонажа определили его отличительные особенности. Например, Колобок в восприятии многих участников опроса ассоциируется с героем всем известной сказки, к которой и делает отсылку Э. Успенский при создании языковой игры. По мнению участников, для этого персонажа характерны шустрость, неусидчивость, инфантильность, несуразность, веселость, что соответствует комическому поведению этого персонажа в произведении.

Опрашиваемым также было предложено оценить степень комичности в некоторых контекстах с языковой игрой. По 10-балльной шкале (где 1 – некомично, 10 – максимально комично) 44,1% респондентов оценило языковую игру на 10 баллов, 20,6% – на 7 баллов, практически одинаковое количество участников – на 5 баллов и выше. И лишь один участник опроса оценил примеры языковой игры на 1 балл. Данные показатели могут говорить о высокой степени комичности языковой игры в повести-сказке Э. Успенского «Следствие ведут колобки».

Э. Успенский достиг больших успехов в применении языковой игры в своем произведении. Автор мастерски использует различные приемы и механизмы при создании языковой игры. При помощи языковой игры Э. Успенский создает дополнительные смыслы, придает художественному тексту выразительность и порождает комический эффект, что, несомненно, получает отклик у читателей всех возрастов.

### *Литература*

1. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
2. Цикушева, И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования / И.В. Цикушева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 12. – С. 169–171. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-yazykovoy-igry-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 08.12.2022).
3. Успенский, Э. Следствие ведут колобки / Э. Успенский. – Москва : АСТ, 2021. – 192 с. – URL: <https://skazki.rustih.ru/eduard-uspenskij-sledstvie-vedut-kolobki/?ysclid=lh1zbt72vc606284893> (дата обращения: 08.12.2022).
4. Суворова, С.Л. Приемы языковой игры в творчестве Э.Н. Успенского / С.Л. Суворова, С.А. Никоноров // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 10 (420). – С. 240–245.

## ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ СЛОВА В ПОЭЗИИ В. ПОЛОЗКОВОЙ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

### INDIVIDUAL AUTHOR'S WORDS IN V. POLOZKOVA'S POETRY: STRUCTURAL-SEMANTIC AND FUNCTIONAL ASPECT

А.Е. Суханова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* окказионализмы, В. Полозкова, поэзия, функции окказионализмов, тенденция творчества

*Key words:* occasionalisms, V. Polozkova, poetry, functions of occasionalisms, the trend of creativity

*Аннотация.* Рассмотрены особенности и модели образования индивидуально-авторских слов из сборника стихотворений «Работа горя» (2020) поэтессы Веры Полозковой, определены наиболее частотные типы окказионализмов, в качестве ведущей обозначена экспрессивная функция авторских слов. Анализ динамики словотворчества автора позволил установить тенденцию к снижению количества использования окказионализмов в творчестве поэтессы.

Вера Полозкова известна по современным интернет-ресурсам как весьма противоречивая личность и «непонятный» поэт, что связывают со значительным количеством индивидуально-авторских новообразований в ее творчестве. Однако это, на наш взгляд, и определяет интерес к детальному изучению текстов поэтессы не только с литературоведческой точки зрения, но и лингвистической.

О своей писательской манере поэтесса говорит так: «...у меня есть блокнотик – заметки в телефоне. <...> пять подряд диссонансных рифм.

<...> где-то могут быть зашиты в строку. <...> какая-то фраза, очень странная, которую даже расшифровать трудно спустя какое-то время, потому что ты не помнишь, как ты хотел с ней поступить, когда ты ее записал. Но из этих вещей потом что-то вырастает» [1].

В своих стихотворениях Вера Полозкова большее внимание уделяет легкости и лаконичности изложения мысли, ритмике, форме и музыке. По ее мнению, именно это в главной степени диктует содержание. Поэтому часто поэтесса прибегает к созданию окказионализмов, чтобы точно и ярко в паре слов выразить смысл целого текста: «Все, что написано в стихах, можно сказать двумя словами – сухим языком плаката» [1]. Причину своего словотворчества В. Полозкова определяет так: «Иногда тебе везет и есть уже какая-то фраза, которая сама по себе задает тебе следующую форму, а иногда нет, ты должен придумать, как это будет звучать» [1].

А.Г. Лыков под окказионализмами понимает «речевую экспрессивную единицу, обладающую свойствами невоспроизводимости, ненормативности, номинативной факультативности» [2].

Из сборника В. Полозковой «Работа горя» путем сплошной выборки был отобран 41 окказионализм. Следуя типологии Н.Г. Бабенко, представленной в учебном пособии «Окказиональное в художественном» [3], нами было выделено 15 лексических окказионализмов из сборника, что составляет 36,5% от общего числа новообразований и является наиболее частотным по степени использования. Окказиональные имена существительные В. Полозкова чаще всего образует при помощи контаминации<sup>1</sup>: слова *шарлатанцы* (шарлатан + танцы) и *шарлатанства* (шарлатан + таинства) (*шарлатаны вершат свои шарлатанцы и шарлатанства. / может, только это удерживает ее.*) [4]. При помощи сложносуффиксального способа создаются существительные в форме Р. п. Pluralia tantum, такие как *зубодробилен* [4] и *шапкозакидален* [4] (интерфикс «о»), *душераздирален* (интерфикс «е»), *предателебоен* [4] (интерфикс «е»). («сколько у нас древних зубодробилен, / вековых душераздирален / перед путешественником, где черен, / где еще промышленно не освоен, / целый горизонт лежит живодерен / и предателебоен») [4].

Имена существительные поэтесса образует с помощью субстантивации и суффиксации, например, лексема «велеречивец» [4] образована от имени прилагательного *велеречивый*<sup>2</sup> с помощью суффикса *-ец*, который указывает на принадлежность признака к лицу мужского пола. Окказионализм «фейсбучек» [4] В. Полозкова создает при помощи суффикса *-ек*, чтобы показать положительное отношение к этой социальной сети. По такой же логике в стихотворении поэтессы появляется слово «ссыклишко-шутничок» [4], где суффиксы *-ишк-* и *-ок* передают уменьшительно-ласкательное словообразовательное значение, а образован окказионализм сложносуффиксальным способом. При этом в качестве эффекта усиления единения двух лексем поэтесса использует дефисное написание сложного слова.

Создание сложного слова путем дефисного написание встречается также в следующих окказионализмах: *над севаном-озером* («через главные площади, вдоль мостов / над севаном-озером, сквозь ростов») [4]; *историю-кобру* («встать, где небо, глянуть одним глазком / на историю- кобру перед броском») [4]; *радуги-лигатуры* («следа велосипедного кривизна, / маленькие радуги-лигатуры, / песни, слышные допоздна») [4].

Окказиональное имя существительное «таблами» («перевитое таблами пенье юное») [4] образовано способом усечения основы слова «таблетками».

В отличие от имен существительных глагол «отженить» («мои дети пришли, небесные певуны, / откупить меня у моей вины / отженить меня от моей гордыни») [4] образован посредством использования префикса *от-* в значении отделения от чего-либо.

В сборнике «Работа горя» В. Полозковой встречается группа окказиональных (необычных) сочетаний слов, таких как: *учредили смех* [4], *скроили зарю* («мы скроили зарю / мы учредили смех») [4]; *вздыхает эчмиадзин* («глубоко вздыхает эчмиадзин, / набирая воздух в колокола») [4]; *пинать бродским* («гляди, тебя

<sup>1</sup> Контаминация – (лат. *contaminatio* – «приведение в соприкосновение; смешение»). Образование нового слова или выражения путем скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями [5].

<sup>2</sup> Велеречивый, -ая, -ое; -чив, -а, -о. Ирон. 1. Красноречивый (о человеке). В. говорун. Как ты велеречив! 2. Напыщенный, высокопарный (о словах, речи) [6].

опять пинает бродским / коммуникационный инвалид») [4]; заводы большой вины («крошат вдребезги, как бисквит. / мы, заводы большой вины, / в индии спасены») [4]; быстрый нож («и носит быстрый нож под курточкой морской») [4]; поспевшие колыбельные («мы садимся на берегу поужинать поспевшие / колыбельные, штормы, закаты и корабли») [4]. Так, здесь на основе использования синтаксического стилистического приема зевгмы представлено объединение различных по семантике слов – колыбельные, штормы, закаты и корабли.

Характерным для словотворчества поэтессы является использование неодушевленного объекта в качестве субъекта действия, например: хрипнет мир, земля шатается («да, мы слышали: хрипнет мир, и земля шатается, / как дурное корыто, стремится в небытие») [4]. Необычные сочетания слов составляют 21,9% из всех остальных окказионализмов.

Грамматические окказионализмы в сборнике составляют 14,6%. В. Полозкова 5 раз образует окказионализмы на основе несогласованности членов предложения. В словосочетаниях «побудь дурак» [4], «был за океан» [4], «сделаюсь барбарис» («я видел много, куда катился, болел и слеп. / можно я сделаюсь барбарис, клевер и бересклет») [4] поэтесса нарочно не согласует глаголы с именами существительными в падежной форме. Так, учитывая правила русского языка, фраза должна звучать как «сделаюсь барбарисом, клевером и бересклетом», где все слова будут стоять в форме ед. ч., Тв. падежа. По схожей схеме образованы следующие два окказионализма: «сомневающимся мы («той тьмы, где сомневающимся мы / работаем теперь проводниками») [4]. Здесь причастие сомневающимся наоборот употреблено в Тв. падеже, хотя должно стоять в форме Им. падежа; «душа не умеет гибели» («потому что ничья душа не умеет гибели, / и они стреляли в упор, а души не выбили») [4] – В. Полозкова вместо инфинитива *гибнуть* использует имя существительное *гибели* в форме ед. ч., Р. падежа.

Наряду с обозначенными словоформами в сборнике присутствует форма мн. ч. слова *Singularia tantum*: темнота/темноту – темнот («как стыдишься своих темнот») [4].

Такой же процент (14,6%) в сборнике составляют семантические окказионализмы, значение которых становится явным только при наличии контекста: Я праздничный и пустой («Я веселый и старый, ты мрачный и холостой / Ты набит до отказа буквой из телефона / А я езжу праздничный и пустой») [4]; старики прозрачны («старики прозрачны, как детский палец на кнопке в лифте, / все тебе расскажут и о вожде, и о космонавте») [4]; увидимся никогда («расскажи мне, как мы увидимся никогда») [4].

Метафоричное словосочетание «душа одноэтажна» в контексте «решишься – знай: душа одноэтажна, / и окна на полу, и мебели почти / что нет. терять естественно и важно» [4] следует понимать в значении «скудная» или «опустошенная». «Очарованный левитан» и «бесконечный чехов» («а кругом лежал очарованный левитан, / бесконечный чехов / лестницы, полы в моей комнате, сени, крыльцо, причал – / всюду шаг ваш так весело и хорошо звучал») [4], как нам видится, В. Полозкова использует при упоминании удивительных картин И.И. Левитана и многообразии художественных рассказов А.П. Чехова – все это нетипичное предметное описание интерьера.

В сборнике «Работа горя» группа графических окказионализмов составляет 9,7%: растить-лелеять («и докторов целительных наук / растить-лелеять в ненадежных гнездах») [4]; тверской-ямской, бежит-несется («и по тверской-ямской / через кокеток и паскуд / бежит-несется как лоскут») [4]. Графические окказионализмы поэтессы образует посредством использования дефисного написания вместо союза «и». Также в качестве уникального графического изображения можно выделить слово «ку-курузное». В. Полозкова использует форму написания слова для того, чтобы сохранить ритмику и рифму в четверостишии: «где солнце будто ку- / курузное зерно / у моря на боку» [4].

Наименьшим по частотности использования поэтессой видом окказионализмов является фонетический: нами было выделено 4,8% от всех индивидуально-авторских слов. Окказионализм поц / пот-с: «И я был черный плащ, а стал вечный поц, / которого бегут освистывать подростки, какой-то жалкий / тон, под носом мелкий пот-с» [4]. Звуковой комплекс построен на семантической омонимии лексемы «поц», являющейся устоявшимся в разговорной речи сокращением жаргонизма «пацан», и лексемы «пот» в составе с почтительной частицей «-с». Второе выделенное нами окказиональное фонетическое сочетание слов представлено в контексте «отстаивай, завинчивай в умы / свои кавычки, суффиксы, артикли / так, где к формулировкам не привыкли / длиннее ы» – звуковой омонимичный комплекс, построенный на основе имени существительного в форме И. п. мн. ч. «умы» и буквы русского алфавита «ы».

Окказионализмы в лирике В. Полозковой выполняют следующие функции (ниже представлены примеры функций окказиональных слов в соответствии с распространенностью в стихотворных текстах на основе классификации Е.А. Земской [7]).

Номинативная функция, с помощью которой В. Полозкова создает новые понятия, которые непонятны простому обывателю без контекста: шарлатаинства, боево, зубодробилен, шапкозакидален, душераздирален, предателебоен. Лексема «предателебоен», судя по мини-контексту «целый горизонт лежит живодерен / и предателебоен», создана по аналогии со словом живодерня<sup>1</sup> и служит для обозначения вымышленного места, где наносят увечья предателям.

Экспрессивная функция присуща всей окказиональной лирике поэтессы, поскольку основная задача В. Полозковой – добавить экспрессию своим стихотворениям. Тем не менее мы можем выделить окказионализмы, экспрессивная функция которых является основной: хрипнет мир, фейсбучек, радуги-лигатуры, заводы большой вины, земля шатается, над севаном-озером, душа одноэтажна, очаровательный левитан, бесконечный чехов, я праздничный и пустой, душа не умеет гибели, увидимся никогда. Окказиональным словосочетанием «увидимся никогда» Вера Полозкова акцентирует внимание читателей на категорической невозможности действия в будущем.

Компрессивная функция является одной из частотных в творчестве поэтессы. Так, данную функцию выполняют следующие окказиональные слова: очаровательный левитан, бесконечный чехов, старики прозрачны, бежит-несется,

<sup>1</sup> Живодерня -и; мн. род. живодерен; ж. Разг.-сниж. Место, где убивают животных и снимают с них шкуры. Отдать на живодерню [6].

побудь дураком, был за океан, шапкозакидален, душераздирален, шарлатаинства, таблы, зубодробилен, велеречивец, сделаюсь барбарис, душа не умеет гибели, растить-лелеять, тверской-ямской. Вместо фразы «*по улицам Тверская и Ямская*» поэтесса использует одно окказиональное слово – «*тверской-ямской*».

Конструктивная функция свойственна грамматическим окказионализмам: побудь дурак, был за океан, сделаюсь барбарис («я видел много, покуда катился, болел и слеп. / можно я сделаюсь барбарис, клевер и бересклет»), темнот («как стыдишься своих темнот») и др.

Стилистическую функцию выполняет группа лексических окказиональных слов, которые поэтесса использует для подражания просторечию, но, кроме этого, подобные окказионализмы выражают и авторское отношение к описываемым событиям, передавая сложный комплекс смысловых оттенков. Например, окказионализм «*ссылкишко-шутничок*» – полифункциональное слово, образовано от арготизма, что говорит о сниженной стилистической окраске; также с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов автор передает собственное отношение к объекту. В соответствии с «Толковым словарем иноязычных слов» Л.П. Крысина лексемы «*шарлатанцы*» (шарлатан ‘а, м., одуш. (фр. charlatan < ит. ciarlato < ciarlare говорить с пафосом, напыщенно). Невежда, выдающий себя за знатока; обманщик, плут. Книж.’) и «*шарлатаинства*» (таинство ‘1. В христианстве: церковный обряд, приобщающий верующих к божественной благодати. Т. исповеди. Т. крещения. Т. Бракосочетания [8]) напротив указывают на принадлежность к книжному стилю речи.

Е.С. Степашкина, опираясь на исследования Е.А. Земской, Н.В. Титовой, Т.Н. Коршуновой, Ю.Н. Пацула, выделяет и поэтическую/эстетическую функцию (художественный образ, который передает индивидуально-авторское восприятие картины мира) [9]. Данная функция проявляется в фонетических, графических и семантических окказионализмах: поц / пот-с («*И я был черный плащ, а стал вечный поц, / которого бегут освистывать подростки, какой-то жалкий / тон, под носом мелкий пот-с*»); умы / ы («*отстаивай, завинчивай в умы / свои кавычки, суффиксы, артикли / так, где к формулировкам не привыкли / длиннее ы*»); кукурузное; я праздничный и пустой; увидимся никогда.

Анализ функций окказионализмов в творчестве Веры Полозковой позволил определить специфику ее индивидуально-авторских слов: 1) наиболее частотной выступает экспрессивная функция, что составляет 46,3% из всех анализируемых нами окказионализмов В. Полозковой; 2) конструктивная функция проявляется чаще в грамматических окказионализмах (85,7%); 3) окказионализмов с номинативной функцией в текстах В. Полозковой немного (21%), в связи с чем можно сделать вывод, что автор не стремится создавать абсолютно новые понятия. Вера Полозкова только видоизменяет узуальные слова и придает им большую экспрессивность и красочность.

Таким образом, мы можем заключить, что для последнего опубликованного сборника стихотворений В. Полозковой характерны лексические окказионализмы в большей степени при участии экспрессивной, компрессивной, номинативной, поэтической и конструктивной функций словотворчества.

В заключение следует отметить выделенную нами тенденцию к снижению количества используемых окказиональных слов. Стихотворения из сборника «Работа горя» датируются 2013–2020 гг. и расположены в аналогичной последовательности, что позволяет наглядно проследить «взросление» поэтессы – изменение хода логической мысли, построения стихотворных текстов и растущую концентрацию на структурированности текста. Так, на основе семилетнего собрания сочинений автора и собственного исследования окказиональной лексики более раннего периода творчества поэтессы [10] можно сделать вывод, что снижение тенденции к словотворчеству связано с получением большего жизненного и писательского опыта. В. Полозкова к настоящему времени стремится делать акцент не на окказиональной лексике, а на большом тезаурусе русского языка, используя ресурсы как активного словарного запаса, так и пассивного, дополняя его иностранными словами.

### *Литература*

1. Вера Полозкова – поэзия. – URL: [https://youtu.be/bAzEjV\\_WXxU](https://youtu.be/bAzEjV_WXxU) (дата обращения: 02.04.2023).
2. Лыков, А.Г. Современная русская лексикология (окказиональное слово) : учебное пособие для филологических факультетов университетов / А.Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
3. Бабенко, Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие / Н.Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 84 с.
4. Полозкова, В. Работа горя / В. Полозкова. – Москва : Livebook, 2021. – 168 с.
5. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 399 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1536 с.
7. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность : монография / Под ред. Д.Н. Шмелева. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 224 с.
8. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – Москва : Эксмо, 2008. – 944 с.
9. Степашкина, Е.С. Функционирование окказионализмов в публицистике А.И. Солженицына / Е.С. Степашкина // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : история, филология. – 2014. – Т. 13, № 6. – С. 143–148.
10. Суханова, А.Е. Типология окказионализмов в творчестве В. Полозковой и специфика индивидуально-авторской манеры поэтессы / А.Е. Суханова // Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Томск, 14–22 апреля 2022 г.). – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 122–127.

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ РЕГИОНАЛЬНЫХ  
ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТА)**

**FEATURES OF PERCEPTION BY SCHOOLCHILDREN REGIONAL  
NEWSPAPER AND PUBLICISTIC TEXTS  
(BY THE MATERIAL OF THE EXPERIMENT)**

**Ю.А. Хомченко<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>МБОУ «Северская гимназия», Северск, Россия

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
А.В. Болотнов

*Ключевые слова:* газетно-публицистический текст, медиатекст, региональная пресса, средства регулятивности

*Key words:* newspaper and journalistic text, media text, regional press, means of regulation

*Аннотация.* Приведены результаты эксперимента, который проводился среди старшеклассников «Северской гимназии». Выдвинута гипотеза, что лексика текстов региональных газет обладает высокой регулятивностью и большим дидактическим потенциалом. В результате эксперимента был составлен портрет аудитории, выявлены предпочтения школьников в выборе материала для чтения и определены языковые средства, которые обладают большой силой воздействия.

Тексты газетно-публицистического стиля являются разновидностью медиатекстов. Основные функции газетно-публицистического стиля – информационная и воздействующая. Современные региональные газеты охватывают политическую, экономическую, общественную сферы жизни. Они призваны формировать мнение читателя, влиять и воздействовать на аудиторию. Стоит отметить, что в наше время газета в привычном для нас виде постепенно теряет свою актуальность. Новые технологические возможности, развитие Интернета и электронных изданий отодвигают бумажные газеты на второй план. В связи с этим нам стало интересно выявить, каково влияние публицистической региональной прессы на юных читателей – учащихся 9–10-х классов «Северской гимназии». Можно ли использовать тексты региональных публицистических изданий в качестве дидактического материала на уроках русского языка?

Основная гипотеза исследования: в текстах статей региональной прессы основным средством регулятивности является лексика, имеющая значительный лингводидактический потенциал для использования газетно-публицистических текстов на уроках и во внеурочной деятельности для формирования текстовой компетентности школьников.

Цель эксперимента – определить круг чтения региональной прессы школьниками и проверить правильность гипотезы.

Задачи эксперимента: 1) составить портрет аудитории; 2) выявить предпочтения школьников в выборе материала для чтения; 3) определить, какие языковые средства воздействуют на читателя.

Участниками эксперимента стали 81 человек – учащиеся 9–10-х классов. В качестве материала использовались фрагменты статей из периодических изданий «Томские новости», «Томская неделя» за 2021 г.: «Бобр бывает не добр. Как наука готова поддержать коренные народы Севера в новых условиях» («Томские новости», 19.11.2021); «И рыбку съест, и косточкой не подавиться» («Томская неделя», 10.12.2021); «Добрый доктор Айболит» («Томская неделя», 10.12.2021). Выбор данных публикаций обусловлен актуальностью для жителей Томской области («свежие» публикации на момент проведения эксперимента), тематикой (были взяты тексты на различные темы, интересные для старших школьников). Язык публикаций и различная структура заголовочных комплексов также повлиял на выбор публикаций в качестве материала для проведения эксперимента.

Эксперимент состоял из двух частей. Реципиентам было предложено ответить на несколько вопросов и выполнить задания.

Первая часть была направлена на определение круга чтения региональной прессы и факторов, которые важны для читателей при выборе материала. Информантам были даны вопросы: «Насколько часто вы читаете газеты?», «Какие варианты региональной прессы предпочитаете?», «Какой фактор для вас является важным при выборе материала для чтения?» (тема, заглавие, вид издания, автор), «Какие газеты или паблики вами знакомы?» и др.

Во второй части эксперимента реципиентам было предложено прочитать три текста и выполнить связанные с ними задания:

1. Подчеркните в приведенных ниже текстах ключевые слова, которые обладают наибольшей силой воздействия, по вашему мнению.

2. Присутствует ли, на ваш взгляд, в текстах образ автора? Если присутствует, то как он выражается?

3. Понравились ли вам тексты? Почему?

Укажите в баллах степень воздействия на вас данных фрагментов статей по 5-балльной шкале.

По итогам первого этапа установлено, что 56 человек не читают газет, 12 информантов читают периодику раз в неделю и раз месяц и только 3 реципиента просматривают прессу каждый день. При этом 77 человек выбирают электронные издания (интернет-газеты или паблики). Это подтверждается тем, что самым известным из списка региональных изданий оказался паблик «Регион – 70. Томск» (это отметили 44 человека), затем паблик из социальной сети «ВКонтакте» – «Томск» (40 чел.) и газета «Томские новости» (33 чел.). Паблик «Регион – 70. Томск» (о нем написали 22 человека) стал первым в десятке изданий, которые читают информанты, следующие по частоте обращений – портал vseverske.info (17 чел.), Meduza (14), Томские новости (7), Томские.ру (5), РИА Новости (4), паблик во ВКонтакте «Я из Томска» (4), РИА Томск (3), Insta. Seversk (2), ответ «не читаю» дали 4 человека. Перечень этих ресурсов наглядно показывает, что информанты читают электронные издания. Редкие ответы с названием печатной прессы (северская газета «Диалог» – 2 человека, Томские новости – 7 человек), вероятнее всего, указывают на то, что старшие родственники участников эксперимента покупают печатный вариант газеты.

Фактором, который является важным при выборе материала, для 72 информантов является *тема*, затем участники обращают внимание на *автора публикации* (10 чел.), *заглавие* (9 чел.) и лишь 2 человека выбирают материал для чтения, исходя из *вида издания*.

Последний вопрос первого этапа эксперимента помог определить, что заголовок и рубрика являются первыми элементами, на которые обращают внимание читатели (заголовок отметили 44 чел.; рубрику – 30 чел.). Во вторую очередь читатели обращают внимание на заголовок (25 чел.) и подзаголовок (22 чел.). Подзаголовок (26) и наличие иллюстраций (18) заняли третье место в рейтинге частотности полученных ответов.

На втором этапе учащимся были даны три текста.

В качестве ключевых единиц в тексте «Бобр бывает не добр. Как наука готова поддержать коренные народы Севера в новых условиях» [1] информанты выделили следующие слова, словосочетания и даже предложения: «Как выжить?» (25 чел.), «Все труднее становится коренным народностям» (23 чел.), «бобровая проблема» (18 чел.), «влияние человека на Обь и прилегающие к ней территории» (18 чел.), «сохранить репутацию областной думы» (20 чел.), «настоящая российская женщина» (16 чел.), «попортил кровь» (16 чел.), «патовых ситуаций» (15 чел.), «и рыбку съесть, и косточкой не подавиться» (15 чел.), «прожженного политика» (15 чел.), «пронзительно душевные, не заказные отзывы» (31 чел.), «о высоком профессионализме» (19 чел.), «реально переживает» (14 чел.).

Как видно, наиболее частый выбор информантов был связан с газетной лексикой: были выделены устойчивые клише, поговорки, разговорная лексика. Стоит отметить, что разброс в выборе был очень велик. Можно сделать вывод, что обучающиеся 9–10-х классов затрудняются при выборе ключевых слов, выбирают слова, исходя из смысла текста, а не фактора воздействия.

Образ автора и средства его выражения в предложенных для восприятия текстах увидело большинство информантов (59 чел.). Однако в первом тексте «Бобр бывает не добр. Как наука готова поддержать коренные народы Севера в новых условиях» [1] большинство школьников не смогли конкретизировать образ автора (40 чел.). Возможно, это связано с использованием нейтральных неэкспрессивных лексических средств, которые использовал автор. Определяя, в чем выражается образ автора и его позиция (какими средствами), обучающиеся 9–10-х классов указывали на содержательный план текстов (30 чел.). Например: проявляется «в сочувствии проблеме и стремлении ее решить», «в знании проблем коренных народов Севера и способности помочь им в решении трудностей», «в отношении к участникам статьи (положительное отношение к Козловской и скептическое к другим политикам)», «В рассказе о политических новостях» и др.

Некоторые реципиенты отметили, что образ автора проявляется в его оценке событий, в стилистике написания текста и словах, которые он употребляет (27 чел.): «в стилистике текста», «в форме повествования и в экспрессивно-оценочных выражениях», «в используемой автором лексике», «в выборе лексики, в риторической восклицаниях, в пословицах (фразеологизмах)» и т.д.

Тексты «Бобр бывает не добр. Как наука готова поддержать коренные народы Севера в новых условиях»[1]; «И рыбку съесть, и косточкой не подавиться» [2];

«Добрый доктор Айболит» [3] понравились большей части информантов (49 чел.). Аргументируя свой ответ, участники чаще всего ссылались на тему публикации, на ее содержание. Например: *«Текст понравился. Написано остро, актуально», «Да, текст понравился. Узнала, каково мелким народам, которые живут по старым обычаям в современном мире»* и др. Ссылаясь на тему публикации, некоторые участники также отметили, что тексты неинтересные и скучные (27 чел.).

Язык публикации и речь автора вызвали интерес у 25 чел.: *«Понравился, т.к., несмотря на специфическую тему, присутствуют слова разговорного стиля, что делает текст более простым для понимания», «Текст вызывает интерес своей эмоциональностью и оценочностью, сам предмет размышления, может, и не особо увлекательный, но то, как его преподнесли, привлекает внимание читателя (заголовок, фразы), нравится открытая позиция автора, который открыто, используя фразеологизмы, отражает свое отношение к Оксане Козловской, единороссам и ситуации с qr-кодами», «Понравился, интересный стиль повествования, все четко, ясно, с юмором и вовлеченностью».*

По степени воздействия на адресата третий текст «Добрый доктор Айболит» [3] набрал больше всего баллов: 47% информантов поставили 5 баллов; наименьшая степень воздействия у текста «И рыбку съесть, и косточкой не подавиться»[2]: 22% участников поставили 2 балла. Реципиенты аргументировали свой выбор недостаточно интересной тематикой и не очень увлекательным содержанием.

Таким образом, на основе проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Большая часть молодых читателей пользуется электронным форматом периодических изданий. Чаще всего это паблики или новостные порталы. При выборе материала для чтения информанты обращают внимание на тему публикации, реже – на заголовок или автора.

2. Публицистический стиль начинают изучать в школах с 7-го класса. К 9-му классу обучающиеся уже обладают достаточными знаниями о жанрах, функциях, сферах употребления публицистического стиля.

3. После прочтения текстов информантами были выделены лексемы разговорного стиля, клише, поговорки и устойчивые выражения.

4. Образ автора участники эксперимента смогли конкретизировать в разной степени во всех текстах, в первой статье в наименьшей степени. Можно предположить, что это связано с нейтральной лексикой, использованной автором, а также клишированностью текста. Степень воздействия определялась информантами в основном интересной им темой, понятностью и близкими проблемами.

### *Литература*

1. Бобр бывает не добр. Как наука готова поддержать коренные народы Севера в новых условиях // Томские новости. – 19.11.2021. – URL: tomsk-novosti.ru (дата обращения: 23.03.2022).

2. И рыбку съесть, и косточкой не подавиться // Томская неделя. – 10.12.2021. – URL: tomskw.ru (дата обращения: 23.03.2022).

3. Добрый доктор Айболит // Томская неделя. – 10.12.2021. – URL: tomskw.ru (дата обращения: 23.03.2022).

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА АДРЕСАТА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ  
М.И. ЦВЕТАЕВОЙ**

**FEATURES OF THE ADDRESSEE'S IMAGE IN THE EARLY LYRICS  
OF M.I. TSVETAEVA**

**О.А. Чичина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка  
Н.С. Болотнова

*Ключевые слова:* образ адресата, лирика, поэтический текст, лексические средства

*Key words:* image of the addressee, lyrics, poetic text, lexical means

*Аннотация.* Изучены образаадресата и средства его репрезентации в ранней лирике М.И. Цветаевой. Выявлен широкий круг адресатов в стихах поэта, представлена их художественно-образная речевая конкретизация в сборнике «Вечерний альбом».

Организация диалога между автором и читателем, средства, используемые автором для воздействия на адресата, привлекали внимание многих ученых (В.В. Виноградов, Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Н.И. Формановская, Ю.М. Лотмана, Д.С. Лихачёв и др.).

Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило определяет «образ адресата» как одну из основных категорий текстообразования: «Адресату предназначен текст в расчете на его творческое восприятие. Форма выражения одного и того же содержания в тексте модифицируется по-разному, в зависимости от параметров: 1) возраста; 2) пола; 3) уровня образования; 4) сферы профессиональной занятости и т.п.» [1]. Текст в данном определении трактуется широко. Для анализа поэзии необходимо учитывать роль внешнего и внутреннего адресата и их репрезентацию непосредственно в художественном тексте.

Так, Н.С. Болотнова дает несколько определений образу адресата в зависимости от коммуникативной стратегии: «Образ адресата – это 1) категория текстообразования, пронизывающая весь текст в силу его коммуникативной природы, определяющая его структуру, семантику, прагматику; 2) художественный образ персонажа адресата; 3) собирательный образ адресата (в поэзии это обычно современник автора или его потомок); 4) реальное лицо, к которому автор адресует свою речь» [2]. Адресатом может являться и сам автор. Описывая диалогичность речи, М.Н. Кожина говорит об использовании средств языка для анализа реакций адресата, в том числе второго Я [3].

Если говорить об образе адресата в поэтическом тексте, то он всегда будет художественным образом. В первую очередь, потому что он воспринимается каждым читателем по-своему, многогранен, имеет сильное авторское начало.

А.А. Светличная пишет о том, что главной характеристикой художественного образа является языковая составляющая, т.е. лингвистические средства,

с помощью которых он создается. Исследователь дифференцирует эти средства на фонетические (авторская транскрипция), морфологические (категория рода существительных), синтаксические (синтаксический параллелизм, парцелляция, инверсия) и тропы, как самые важные и часто встречающиеся (эпитет, сравнение, метафора, гипербола, литота, градация, оксюморон, олицетворение) [4]. Благодаря средствам языка образ не только создается, но и интерпретируется посредством анализа.

Образ адресата в творчестве Марины Цветаевой уже рассматривался некоторыми авторами, но в основном исследователей интересовали конкретные личности, которым посвящала свои произведения Цветаева, среди них можно выделить К.Д. Бальмонта, Б.Л. Пастернака, Р.М. Рильке, А.А. Ахматову, О.Э. Мандельштама. В качестве материала привлекались не только поэтические тексты, но и письма, которые обладают не меньшей художественной ценностью. Также был проведен анализ отдельных стихотворений автора с этой точки зрения. Проблема адресата рассматривалась в поэтических циклах: «Стихи к Пушкину», «Ахматовой».

Рассмотрим отражение образа адресата в ранней лирике поэта. «Вечерний альбом» – первый сборник Марины Цветаевой, вышедший в 1910 г., он состоит из 111 стихотворений и разделен на три части: «Детство», «Любовь», «Только тени». Сборник интересен для данного исследования тем, что стихотворения были посвящены самым разным адресатам: родным и близким людям, историческим лицам, друзьям из гимназии, литературным и мифологическим героям, Богу. Возможно, это связано с тем, что это отражало стремление автора показать свои первые литературные опыты более полно, а не опубликовать только лучшие из них, благодаря этому сборник получился таким искренним и немного наивным. Многие рецензенты (В.Я. Брюсов, М.А. Волошин) отметили, что этот сборник напоминает личный дневник. Анализ некоторых стихотворений сборника («Встреча», «Молитва», «Маме» и др.) представлен в книге А.А. Саакянц «Марина Цветаева. Жизнь и творчество» [5] с изложением фактического материала о том, кому они были посвящены и при каких обстоятельствах жизни созданы. Немного упоминается о сборнике в воспоминаниях сестры Марины Цветаевой Анастасии [6].

Открывается сборник стихотворением «Встреча», которое расположено после посвящения: «Блестящей памяти Марии Башкирцевой». Адресат в данном стихотворении не конкретизирован. Читатель видит образ таинственной девушки, автор говорит о ней в третьем лице, использует местоимения *она*, *ей*, *та девушка*. Мистичность образа подчеркивается его призрачностью, в тексте два раза встречается прилагательное «прозрачный» («*прозрачней анемоны*», «*прозрачный силуэт*»). В словаре С.И. Ожегова [7] лексема *прозрачный* имеет несколько значений: 1) *пропускающий сквозь себя свет*; 2) *перен. о цвете, тоне: светлый и нежный, как бы светящийся*; 3) *перен. явный, легко понимаемый*; 4) *то же, что сквозной*.

В тексте слово используется в первых двух значениях. Слово *прозрачный* в первом случае имеет актуальный смысл «о цвете, тоне», это подтверждается упоминанием цветка анемоны (он белого цвета), с которым сравнивает автор лик девушки. У девушки «на веках тень», что обычно встречается на бледных лицах, отмечается мимолетность встречи: «*промелькнул лик*». Во втором высказывании слово *прозрачный* ближе к первому значению «пропускающий сквозь себя свет».

Автор указывает на то, что это умершая девушка: *«Мне стало ясно в этот краткий миг, // Что пробуждают мертвых наших стоны»*. Образ создается с помощью художественных средств: сравнений *«лик, прозрачней анемоны»*, *«подобием короны лежали кудри»*, эпитетов: *«полудетский лик»*, *«печальная»*.

Первая часть сборника «Детство» содержит много стихотворений о сестре поэтессы – Анастасии Цветаевой («Лесное царство», «В зале», «Летом», «Наши царства»). Образ сестры может быть не единственным адресатом в поэтическом тексте. Например, в стихотворении «Лесное царство» можно выделить несколько адресатов: девушка, которая, как можно предположить, является сестрой лирической героини, судя по посвящению «Асе», и юноша – ее возлюбленный. Тема стихотворения – первая любовь. Художественно-образная речевая конкретизация адресатов создается благодаря различным средствам:

1) прямым обращениям (*«принцесса»*, *«рыцарь»*), которые выражаются с помощью морфологических средств: местоимений *ты, твое, твой, ваш, ваше* (*«Ты – принцесса из царства несветского»*), глагольных форм второго лица, в том числе побудительных конструкций (*«Наслаждайтесь весенними звонами»*, *«Не смущайтесь словами нетвердыми!»*, *«Знайте: молодость, ветер – одно!»*);

2) лексическим единицам: автор использует эпитеты, создающие портретную характеристику адресатов: *«милого, детского»*, *«принцесса лукавая, строгая, с глазами зелеными»*, *«красивые, быстрые»*, сравнения: *«милый рыцарь, влюбленный, как паж»*, *«И как искры сгореть – на лету!»*. При изображении образа сестры автор часто использует местоимения *мы, нас, наш*, объединяющие лирическую героиню с адресатом, подчеркивающие близость, неразлучность (*«Нас двое над темной роялью»*, *«Мы цепи таинственной звенья»*, *«Мы обе – феи»*, *«Нам хорошо»*), эпитеты: *«добрые соседки»*, *«нежны, изменчивы»*, *«похожие глаза»*. В стихотворении «Летом» лирическая героиня обращается к сестре по имени (*«Ася, поверьте»*, *«Ася лукава»*).

Чтобы понимать, как адресата воспринимают читатели, был проведен эксперимент на восприятие поэтического текста в форме опроса. В опросе приняли участие молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет, большая часть из которых – студенты-филологи (ссылка на опрос: <https://clck.ru/342XvV>). Для эксперимента было выбрано стихотворение «Наши царства». В результате опроса было выявлено, что большая часть респондентов видят адресатом текста подругу лирической героини, меньшее количество ответило, что адресатом могут быть дети, сам автор, сестра лирической героини, и только несколько человек ответили, что автор обращается к взрослым, чужаку и силам природы.

На вопрос «Как автор относится к адресату?» были получены следующие ответы: *с любовью* (5 ответов), *ласково, с нежностью, уверенностью в понимании, трепетно, беззаботно, трепетно* (2 ответа), *с теплыми чувствами, как к волшебной фее, с добром* (2 ответа), *как к близкому по духу человеку, с которым автор провела свое детство, она относится к адресату, как к равной, той, кто ее понимает*.

Из языковых средств, репрезентирующих образ адресата в тексте, были названы: местоимения, использование глаголов, обращение «феи», эпитеты («добрые соседки», «дикие девочки», «невзрослый стих»), сравнения («как феи»), ана-

фора, инверсия, риторические вопросы. Участники эксперимента отметили такие качества адресата, как: доброта соседства, «большие» (в плане возраста), мечтательность, оценка других людей («двух диких девочек»).

На вопрос об ассоциациях, которые возникли при прочтении текста, многие респонденты ответили: *вошебство, тепло, таинство, зеленые и желтые цвета, детство, двойственность мира взрослых и мира детей, сказочный лес, отчужденность от мира, легкость, мечта, любовь, сон, беззаботность, свобода, тоска.*

Таким образом, большей части информантов удалось выявить особенности образа адресата (хотя они не владели информацией о биографическом контексте), с помощью средств, которые использовал автор, воздействуя на читателей и стимулируя их ассоциативную деятельность.

Несколько стихотворений сборника адресовано поэту Л.Л. Кобылинскому (Эллису). В первой части сборника это стихотворения «Первое путешествие», «Второе путешествие». Во второй части «Любовь» этому адресату посвящены стихотворения «Бывшему Чародею», «Чародею», «Ошибка».

Данный образ представлен в динамике. Интересно, как меняется отношение лирической героини к адресату. Так, в стихотворении «Первое путешествие» прямого обращения к адресату нет, автор говорит о нем в третьем лице, читатель может догадаться об адресате благодаря особому образу «Чародея», который рассказывает удивительные истории: *«помчал нас к сказке Андерсена»*. Автор воссоздает поэтический мир с помощью метафор: *«Служили нам на двух ногах // Киты и грузные дельфины...»*, эпитетов: *«добрый Чародей»*, *«сонные воды»*, *«гигантские орхидеи»*, *«лимонные рощи»*, *«печальные глаза»*, *«спокойные жемчуга»*, *«душистый снег»*, *«хитрые пигмеи»*, *«воздушные рыбы»* и т.д., сравнений: *«Тянулись гибкие цветы, // Как зачарованные змеи»*, олицетворений: *«молвила Весна»*.

В стихотворении «Второе путешествие» образ адресата обобщенный. Если в «Первом путешествии» автор называет его «Чародей», то здесь – никак. Само название отсылает нас к предыдущему стихотворению. В отличие от «Первого путешествия» во стихотворении «Второе путешествие» присутствует прямое обращение *«ты, тебе»*, есть побудительные конструкции: *«Отвори нам желанную дверь»*, *«Покажи нам заветные комнаты»*, *«отворяй же скорей»*, *«Дай нам в душу тебе заглянуть»*. Меняется и образ «Чародея»: теперь он не «добрый», а «грозный» и «темный».

Стихотворение «Бывшему Чародею» расположено уже во второй части сборника и является ответом на ситуацию, случившуюся с Кобылинским в библиотеке Румянцевского музея. Цветаева защищает и поддерживает поэта: *«Пусть это скажут все. Я не судья поэту, // И можно все простить за плачущий сонет!»*. Используются местоимения как второго, так и первого лица *вам, нас, мы*, что подчеркивает то, чью сторону принимает автор: *«Нас, нет, – не разлучить!»*. Эмоциональная тональность стихотворения создается с помощью метафор: *«сердце рвет тоска»*, *«стены темных слов»*, эпитетов: *«темные слова»*, *«таинственные знаки»*, *«свободный»*, *«тесные рамки»*, *«воздушные строки»*, *«стройный замок»*, *«плачущий сонет»*.

В стихотворении «Наша зала», которое расположено в третьей части сборника «Только тени», одним из адресатов является родительский дом лирической

героини, точнее, его зала, которую автор олицетворяет, персонифицирует («Мне тихонько шепнула вечерняя зала»). Зала обращается к своей посетительнице с помощью местоимения *ты*, побудительных глаголов: «погляди», «не бойся», «не противься», глаголов второго лица: *скитаешься, смотришь, не встречаешь, не грустишь*.

Образ лирической героини создается с помощью эпитетов: «шаги мерные резче», «чужая», «грустная гостья», «взволнованным смехом», сравнения «скитаешься, словно только утром приехав с вокзала». Лирическая героиня сравнивает залу с няней, которая ее любовно укоряет. Художественно-образная речевая конкретизация залы также создается с помощью определений: «вечерняя зала», «укоряющим тоном», «беспорядочной грудой», «пыльные ноты», «дремлющий дом», «столетняя зала», «тяжелые тайны», «внимательным взглядом». Лирическая героиня доверяет свои переживания зале, которая слушала истории ее «одинокой мамы».

В целом можно сделать вывод, что адресатами раннего творчества Марины Цветаевой был широкий круг лиц, образов, героев. При создании образов адресата в сборнике «Вечерний альбом» автор использовал различные лексические, морфологические, синтаксические средства. Как показал сравнительный анализ, образ адресата в ранней лирике поэта динамичен и отражает этапы взросления лирической героини Цветаевой. Уже в раннем творчестве получили отражение некоторые характерные особенности ее идиостиля: повышенная эмоциональность, максимализм, использование ярких художественных средств, позволяющих вступать в диалог с читателем и достигать понимания, что подтвердил проведенный нами эксперимент.

### *Литература*

1. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило // *Lingua-Universum*. – 2008. – № 6. – С. 47–65.
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 – русский язык и литература / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
3. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка : учебное пособие для педагогических институтов / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – Москва : Флинта : Наука, 2008.
4. Светличная, А.А. Художественный образ и средства его создания / А.А. Светличная // *Молодой ученый*. – 2020. – № 16 (306). – С. 213–215.
5. Саакянц, А.А. Марина Цветаева: страницы жизни и творчества (1910–1922) / А.А. Саакянц. – Москва : Советский писатель, 1986. – 349 с.
6. Цветаева, А.И. Воспоминания / А.И. Цветаева. – 3-е изд., доп. – Москва : Советский писатель, 1983. – 766 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, – 1994. – 907 с.

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПОЭЗИИ И. БРОДСКОГО PRECEDENT PHENOMENA IN THE POETRY OF I. BRODSKY

Е.Д. Шахматова

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

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка  
С.М. Карпенко

*Ключевые слова:* прецедентные феномены, прецедентные имена, прецедентные тексты, прецедентные ситуации, функции прецедентных феноменов, поэтический текст, И. Бродский

*Key words:* precedent phenomena, precedent names, precedent texts, precedent situations, functions of precedent phenomena, poetic text, I. Brodsky

*Аннотация.* Проанализированы прецедентные феномены в лирике И. Бродского. Рассмотрены прецедентные имена, прецедентные тексты, прецедентные ситуации. Определены функции прецедентных феноменов. Выявлено, что доминирующим типом прецедентных феноменов в поэтических текстах И. Бродского являются прецедентные имена.

В статье представлен анализ прецедентных феноменов в поэтических текстах И. Бродского. Изучение феномена прецедентности в современной лингвистике способствует углублению знаний о тексте в целом и об аспектах его интерпретации в частности. Прецедентные тексты, апеллирующие к «культурной памяти читателя», актуализируют значимую для автора фоновую информацию [1, с. 107]. Интерпретация прецедентных феноменов, содержащихся в тексте-реципиенте, способствует определению его идейно-эстетического содержания и, соответственно, более глубокому пониманию. Таким образом, прецедентные феномены являются своеобразным «паролем», ключом к дешифровке поэтического текста. Некоторые прецедентные феномены известны среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества, интерпретация других может быть затруднена, так как их восприятие зависит от культурного багажа читателя. Исследователи отмечают наличие когнитивной базы как совокупности общеизвестных фактов, знаний и представлений, аккумулирующих исторический и творческий опыт членов лингвокультурного сообщества [2]. Ссылаясь на эти знания и факты в поэтическом тексте, автор может по-особому воздействовать на читателя.

К прецедентным феноменам относят *прецедентный текст, прецедентное имя, прецедентную ситуацию и прецедентное высказывание* [3]. Термин *прецедентный текст* введен Ю.Н. Карауловым. Ученый определяет прецедентные тексты как «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие (3), обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216].

Цель данной статьи – анализ прецедентных феноменов в лирике И.А. Бродского. Нами рассмотрены стихотворения разных лет, содержащие прецедентные феномены [5].

Наиболее часто в лирике И. Бродского встречаются *прецедентные имена*. Под *прецедентным именем* понимают «индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных (Обломов, Илья Муромец), или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (Иван Сусанин, Павлик Морозов)» [6, с. 83]. Во многих стихотворениях используются имена мифологических персонажей: Полидевк, Каллиопа («Новые стансы к Августе»), Одиссей («Одиссей – Телемаху»), хор Аонид (музы искусства) («Строфы»), Аполлон, Бахус («Одной поэтессе»), Филомела («Подсвечник»), Ариадна («Прощайте, мадмуазель Вероника»), Тезей, Ариадна, Минотавр, Вакх («К Ликомеду, на Скирос») и др.

В стихотворении «На смерть Т.С. Элиота» содержится ряд прецедентных имен: Элиот, Нарцисс, Аполлон, Эол, Адам, Ева, Гораций Флакк, Томас Стернс. Томас Стернс Элиот – англо-американский поэт, историк культуры [7, с. 745], драматург и литературный критик, представитель модернизма в поэзии. Поэзия Элиота многопланова, насыщена историческими и мифологическими аллюзиями, и в этом заключается некоторое сходство с поэзией И. Бродского. Основная мысль стихотворения – бессмертие поэта, заключенное в творческом наследии: *«Аполлон, сними венок / положи его у ног / Элиота, как предел / для бессмертья в мире тел»*. Аполлон – древнегреческий бог поэзии. Венок, о котором говорится в стихотворении, – лавровый венок, символ славы. Память о поэте останется не только в сердцах читателей: *«шум шагов и лиры звук / будет помнить лес вокруг»*. Природа подчинена поэзии. Лес, поля, ветер (в качестве ветра в тексте выступает мифологический персонаж Эол – бог ветров) – все это хранит память о поэтическом даре ушедшего поэта. Для характеристики поэзии используется и сравнение с Нарциссом: *«При всем своем сиротстве, / поэзия основана на сходстве / бегущих вдаль однообразных дней. / Плеснув в зрачке и растворившись в лимфе, / она сродни лишь эолийской нимфе, / как друг Нарцисс»*. Нарцисс – красивый юноша, не способный испытывать чувство любви. Нимфа Эхо, влюбившись в него, окаменела от горя, не получив взаимности. Нарцисс в наказание полюбил свое собственное изображение и погиб от неудовлетворенной любви, обратившись в цветок [8, с. 123]. Имя Нарцисс имеет в культуре символическое значение – гордый, самовлюбленный человек. Отсылка к «эолийской нимфе», имя которой не названо, служит для сравнения поэзии с Нарциссом. Как отмечает Н.А. Лаврова, их сходство заключается в способности к отражению. Эхо отражает звук, а Нарцисс указывает на отражение видимого, таким образом, «поэзия сродни эффекту эха, так как голос одного поэта находит свое отражение в другом» [9]. Сопоставление этих мифологических персонажей служит воплощению темы стихотворения – темы смерти и бессмертия поэта [там же]. В тексте встречаются и библейские имена: *«Две девы – и нельзя сказать, что девы: / не страсть, а боль определяет пол. / Одна похожа на Адама впол- / оборота, но прическа – Евы...»*. Адам и Ева, согласно библейскому повествованию, – первые люди, созданные Богом.

Рассмотрим стихотворение «Одиссей – Телемаку». Одиссей – персонаж произведений Гомера, «греческий герой, участвовавший в Троянской войне и прославившийся своей хитростью и красноречием [8, с. 127]. Проклятый богом морей, он был обречен на долгие скитания вдали от дома. Стихотворение представляет обращение Одиссея к своему сыну, Телемаку. Для Бродского этот сюжет имеет особое значение в связи с его отъездом из страны, где осталась его семья (в том числе и сын). Также в тексте присутствует отсылка к мифу о царе Эдипе. Отец Эдипа хотел погубить своего сына, когда тот был еще младенцем. Позже Эдип сам убивает своего отца (впрочем, не зная об их родстве): «без меня / ты от страстей Эдиповых избавлен» (огражден от повторения родительских ошибок).

Также в стихотворениях Бродского нами выявлены прецедентные тексты, например, эпиграфы. Эпиграф – «сильная позиция в тексте, имеющая в нем фиксированное (между заглавием и началом текста) положение. Подавляющее большинство Э. – цитаты из какого-либо авторитетного источника (произведения художественной литературы, народного творчества, изречений и т.п.)» [10, с. 779]. Эпиграф облегчает восприятие текста читателем или же создает многоплановость в толковании. Эпиграфы являются знаком согласия со взглядами и творческими решениями цитируемого автора либо маркируют приведенное высказывание как выражение чужого сознания, отличного от авторского. В ряде поэтических текстов Бродского в качестве эпиграфов приводятся строки из стихотворений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Ахматовой.

В «Стихах о зимней кампании 1980-го года» эпиграфом являются строки М.Ю. Лермонтова «*В полдневный зной в долине Дагестана...*». «Стихи о зимней кампании 1980-го года» – рассуждение о вторжении советских войск в Афганистан. Однако в самом тексте Афганистан не упоминается, присутствует только окказиональный топоним Чучмекистан: «*Ясный морозный полдень в долине Чучмекистана*». Это строка соотносится с эпиграфом. Бродский использует контраст – сочетание «*полдневный зной*» заменено на «*морозный полдень*». Лирический герой Лермонтова – непосредственный участник военных действий, жертва. Герой Бродского – отстраненный наблюдатель.

В качестве эпиграфа к стихотворению «Декабрь во Флоренции» приведена строка «*Этот, уходя, не оглянулся...*» из стихотворения «Данте» Анны Ахматовой. В тексте Бродского имя Данте не упоминается, однако эпиграф вводит тему судьбы Данте и его изгнания. Данте Алигьери – поэт, изгнанный из Флоренции за свои взгляды. Стихотворение «Декабрь во Флоренции» написано через несколько лет после того, как И. Бродский покинул Ленинград. Бродский актуализирует тему политического изгнания, сопоставляя свою судьбу с историей флорентийского поэта.

В стихотворении «Два часа в резервуаре» содержится эпиграф «Мне скушно, бес...». Это строка из произведения А.С. Пушкина «Сцена из Фауста». Текст Бродского – отклик на прочтение «Доктора Фаустуса» Томаса Манна. Фауст Пушкина и Фауст Бродского похожи: они скучают, страдают от духовного томления, и даже нечистая сила не может помочь им обрести счастье. Как и Пушкин, Бродский не одобряет действий Фауста: оба поэта видят в персонаже Гёте «ограниченного» человека, довольствующегося минутными радостями.

В качестве прецедентных текстов выступают и отдельные строки из стихотворений. Так, стихотворение «Я вас любил...» И. Бродского является аллюзией на стихотворение «Я вас любил...» А.С. Пушкина. На это указывает идентичность начальных строк, используя которые Бродский отсылает к известному стихотворению Пушкина, тем самым предлагая читателю сравнить эти тексты. Лирический герой в тексте Пушкина демонстрирует покорную, тихую любовь, стоически принимая любовное поражение. Сравнение страстного отчаяния лирического героя стихотворения Бродского с тихой любовью лирического героя произведения Пушкина усиливает контраст: *«Я вас любил. Любовь еще (возможно, / что просто боль) сверлит мои мозги. / Все разлетелось к черту на куски. / Я застрелиться пробовал, но сложно / с оружием...»*.

Также в тексте Бродского содержатся прецедентные ситуации. Под прецедентной ситуацией понимают реальную единичную ситуацию, «минимизированный инвариант восприятия которой, включающий представление о самом действии, о его участниках, основные коннотации и оценку, входит в когнитивную базу лингвокультурного сообщества и знаком практически всем социализированным представителям этого сообщества» [11, с. 41]. В стихотворении «Как тюремный засов» описывается сложная любовная история: переживания лирического героя сравниваются с темницей, пленом. Здесь же содержатся строки: *«боль разлуки с тобой / вытесняет действительность равную / не печальной судьбой, / а простой Архимедовой правдой»*. Для понимания их смысла читателю необходимо знать формулировку закона Архимеда: на тело, погруженное в жидкость или газ, действует выталкивающая сила, равная весу объема жидкости или газа, вытесненного телом. Сопоставляя эти знания с содержанием стихотворения, мы можем разгадать метафору: мысль о разлуке с возлюбленной в сознании лирического героя вытесняет все остальное. Погруженный в боль, он не замечает реальности.

Эта же ситуация проецируется на стихотворение «Одной поэтессе», в котором содержатся строки: *«Хоть я и мог, как мистик в Сиракузах / взирать на мир из глубины ведра»*. Сиракузы – родина Архимеда.

Таким образом, изучение прецедентных феноменов в лирике автора способствует более глубокому пониманию его стихотворений. Использование прецедентных феноменов в поэзии И. Бродского является поэтическим приемом, который позволяет ассоциировать события, описываемые поэтом, переживания лирического героя его стихотворений с более широким культурным контекстом. В лирике Бродского прецедентные феномены имеют особенно важное значение: они аккумулируют в себе исторический и художественный опыт поэта.

В рассмотренных нами текстах доминирующим типом прецедентных феноменов являются прецедентные имена. Среди них наиболее частотными являются имена мифологических персонажей. Прецедентные феномены в текстах И.А. Бродского отражают культурный кругозор поэта, в некоторых случаях соотносятся с фактами его биографии. Прецедентные феномены в исследованных стихотворениях выполняют оценочную, парольную и прагматическую функции. Оценочная функция заключается в выражении субъективного отношения автора к определенному явлению или личности; прагматическая – в воздействии

на адресата; парольная функция служит для обнаружения общности ментально-вербальной базы автора и читателя и является, на наш взгляд, самой важной, так как знание прецедентных феноменов необходимо для расшифровки сложных метафор, для верной интерпретации поэтического текста, определения его темы и идеи.

### *Литература*

1. Баженова, Е.А. Интертекстуальность / Е.А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; под ред. М.Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 104–108.
2. Красных, В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / Под ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Москва : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 128–144.
3. Красных, В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей ; под ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Москва : Филология, 1997. – Вып. 2. – С. 5–12.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов ; отв. ред. Д.Н. Шмелёв ; АН СССР. – Москва : Наука, 1987. – 261 с.
5. Бродский, И. Часть речи : Избранные стихотворения / И. Бродский. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : Изд. Дом «Азбука-классика», 2007. – 464 с.
6. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей ; ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Москва : Филология, 1998. – Вып. 4. – С. 82–93.
7. Литературный энциклопедический словарь ; под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
8. Корш, М. Краткий словарь мифологии и древностей / М. Корш. – Калуга : Золотая аллея, 1993. – 208 с.
9. Лаврова, Н.Л. Актуализация мотива Нарцисса в творчестве И.А. Бродского / Н.А. Лаврова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-motiva-nartsissa-v-tvorchestve-i-a-brodskogo/viewer> (дата обращения: 18.04.2023).
10. Петрат, Т.Р. Эпиграф / Т.Р. Петрат // Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник ; под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – 2-е изд., испр. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – С. 779–780.
11. Гудков, Д.Б. Прецедентная ситуация и способы ее актуализации / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей ; ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Москва : Диалог-МГУ. – 2000. – Вып. 11. – С. 40–46.

**ИЗУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ  
В ФОРМЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ  
СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА)**

**THE STUDY OF VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN THE FORM  
OF AN INTERACTIVE GAME (BASED ON THE MATERIAL OF POETRY  
OF THE SILVER AGE)**

**Ю.А. Якимова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* изобразительно-выразительные средства, поэтический текст, лингвистический анализ, лингвокультурологический анализ, русский язык, интерактивная игра

*Key words:* visual and expressive means, poetic text, linguistic analysis, linguistic and cultural analysis, Russian language, interactive game

*Аннотация.* Рассматривается применение современных методов и форм работы на уроках русского языка в качестве эффективных способов изучения изобразительно-выразительных средств. Отдельное внимание уделяется поэтическому тексту как объекту лингвистического и лингвокультурологического анализа. Рассматриваются классификации упражнений по работе с поэтическими текстами, выделенные отдельными исследователями. Представляется подробное описание разработанной интерактивной игры на тему «Изобразительно-выразительные средства» (на материале поэзии Серебряного века). Определяются достоинства и недостатки данной формы работы с поэтическими текстами на уроках русского языка.

Поэтический текст является сложным многоаспектным явлением. Его анализ, как и в целом анализ художественного текста, на протяжении долгих лет вызывает множество споров и разногласий среди исследователей в области лингвистики и литературоведения. На данный момент в современной науке не существует единого подхода по отношению к анализу поэтического текста. В первую очередь это связано с его специфическими особенностями.

Рассматривая художественный и, в частности, поэтический текст как объект лингвистического анализа, необходимо иметь представление о том, что является целью данного анализа. Н.А. Николина отмечает, что лингвистический анализ создан с целью интерпретирования различных языковых единиц, образующих текст, и рассмотрения особенностей их функционирования с учетом их системных связей. Лингвистический анализ художественного текста, по словам Н.А. Николиной, – это «начальный этап филологического анализа» [1, с. 15]. Такой же точки зрения придерживается Н.С. Болотнова, отмечая, что кроме лингвистического филологического анализа текста включает в себя также стилистический и литературоведческий [2, с. 27]. Цель лингвистического анализа художественного

текста Н.С. Болотнова определяет как «рассмотрение его как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, способное вызывать у читателя эстетический эффект» [2, с. 34].

Поэтический текст, воплощая авторский замысел, обладает богатым разнообразием языковых единиц, образующих особую речевую систему. Вследствие этого единицы языка часто подвержены «различного рода образной трансформации». Поэтому основной задачей лингвистического анализа художественного текста является «изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора» [2, с. 34].

Любое поэтическое произведение является уникальным с точки зрения его специфических особенностей, а именно жанровых, стилистических, исторических и др. В связи с этим лингвистический анализ такого текста может быть выполнен разными способами. Всего выделяют три вида лингвистического анализа: 1) лингвистическое комментирование; 2) полный поуровневый и частичный лингвистический анализ; 3) лингвопоэтический разбор текста [2, с. 35]. Однако стоит отметить, что анализ поэтического текста не может ограничиваться только лингвистическим анализом. Зачастую поэтический текст рассматривается как объект лингвокультурологического анализа.

Любой художественный текст как часть культуры всегда имеет связь с другими текстами, которые частично или полностью вводятся в его содержание и тем самым используются для выражения каких-либо смыслов. Это позволяет рассматривать интертекстуальные, или межтекстовые связи в рамках лингвокультурологического анализа [1, с. 16].

Изучение изобразительно-выразительных средств в школе осуществляется в рамках лингвистического анализа поэтического текста. Для эффективного усвоения обучающимися данной темы важно учитывать особенности современного образования и требования, предъявляемые к проведению уроков русского языка.

Актуальной проблемой современной системы образования является повышение качества образования, что подразумевает модернизацию его содержания, совершенствование способов и технологий организации образовательного процесса и переосмысление цели и результатов образования. Согласно требованиям обновленного ФГОС, обучение русскому языку обязывает учителя к широкому применению активных и интерактивных методов обучения, которые способствуют улучшению интеллектуальной и творческой деятельности обучающихся [3].

Изучение поэтических текстов на занятиях по русскому языку предполагает использование особых методов и форм работы. Организация правильной логики действий с поэтическим текстом является важным аспектом. Ученикам необходимо понимать смысл произведения и его рифмовки, уметь работать с интонацией, выделять тему и проблему, вступать в диалог с автором.

Т.И. Валиева отмечает, что изучение поэтических текстов, сопровождаемое наглядным материалом, связанным с произведением, стимулирует развитие самостоятельной психической деятельности учеников. Особенно интересным для детей является прием «словесного рисования», который подразумевает построение композиции произведения с помощью цветовых решений. Данный прием позво-

ляет учащимся проявить творческие способности и погрузиться в эмоциональный настрой произведения. Т.И. Валиева также считает, что организация «поэтических минуток» на занятиях русского языка способствует формированию мотивации к изучению стихотворений [4].

Е.С. Антонова выделяет следующие формы работы на уроках русского языка: традиционный урок с элементами учебно-игровых заданий, урок-исследование, урок-коммуникация, урок-викторина, урок-драматизация, урок-представление, а также внеурочные занятия по типу интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?», «Брейнринг», «КВН», «Поле чудес» и пр. [5, с. 25]. Данные формы работы результативны в изучении поэтических текстов, так как они предполагают усвоение и повторение теоретического материала через применение нестандартных, творческих ситуаций, что формирует интерес и мотивацию к изучению предмета.

Е.В. Бурцева утверждает, что в формировании текстовой компетенции на занятиях по русскому языку целесообразна организация работы в малых группах или индивидуально с использованием игровых и коммуникативных технологий обучения. Исследователь также приводит классификацию упражнений, которые являются наиболее результативными при анализе текста: 1) ситуативные упражнения с ориентацией на разные коммуникативные роли; 2) коммуникативно-дидактические упражнения; 3) лингвистическая визитка; 4) лингвистическая сказка; 5) коммуникативное упражнение «Разброс мнений»; 6) упражнения при работе с ключевыми словами; 7) дидактическая игра «Пазлы» [6].

Т.И. Балдина предлагает определенный алгоритм работы с поэтическими текстами: 1) вступительное слово учителя о произведении; 2) выразительное чтение произведения преподавателем или профессиональным исполнителем; 3) время для осмысления учащимися возникших чувств; 4) использование приемов анализа произведения – описание чувств, впечатлений, настроения; 5) нахождение связи между образами и ассоциациями автора (прием «устное рисование») [7].

С учетом вышеназванных требований и подходов к работе с поэтическими текстами на уроках русского языка нами была разработана интерактивная игра на тему «Изобразительно-выразительные средства» (на материале поэзии Серебряного века). Целью данного мероприятия является проверка сформированных навыков и знаний об изобразительно-выразительных средствах, раскрытие своеобразия творчества поэтов Серебряного века, развитие творческой и познавательной деятельности учащихся. Для достижения цели требуется выполнение ряда задач: 1) привить интерес к поэзии и чтению художественных текстов при знакомстве с лирикой А. Ахматовой, А. Блока, В. Маяковского; 2) повторить, обобщить и систематизировать знания об основных видах изобразительно-выразительных средств языка; 3) развить навык коллективной работы; 4) развить творческие способности. Целевая аудитория игры – учащиеся 9-го класса. Отведенное время на игру – 60 минут. К необходимому оборудованию относятся: персональный компьютер/ноутбук, проектор, бумага, ручки/карандаши, словари выразительных средств лексики и фразеологии.

Мероприятие подразумевает формирование планируемых результатов:

– **предметные:** уметь воспринимать и анализировать художественный текст с учетом изобразительно-выразительных средств;

– **личностные:** освоить общекультурное наследие, развить внимательное отношение к слову в художественном тексте;

– **познавательные:** выполнять учебно-познавательные действия; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы;

– **коммуникативные:** осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учетом конкретных учебно-познавательных задач.

Игра проводится по типу классической игры «Крестики-нолики». Учащиеся делятся на две команды («Крестики» и «Нолики») с помощью вытягивания жребия. Количество участников в команде зависит от количества обучающихся в классе (примерно по 10–12 человек в каждой команде).

Право первого хода определяется с помощью загадки. На слайде презентации изображено три портрета: А.А. Блока, А.А. Ахматовой, В.В. Маяковского. Одна из двух команд на вопрос «Что объединяет этих известных людей?» должна первой дать правильный ответ – «Серебряный век».

Следующим этапом учитель выводит на экран проектора презентацию, на главном слайде которой изображено поле из 9 секторов (3\*3). Задача каждой команды – первой составить ряд по вертикали, горизонтали или диагонали. За каждым сектором скрывается вопрос, соответствующий теме мероприятия. При правильном ответе на вопрос на выбранном секторе рисуется значок команды (крестик/нолик), и право хода передается следующей команде. При неверном ответе сектор остается пустым, и вопрос выбирает вторая команда. Всего в игре три раунда, обозначенные разным уровнем сложности. Для каждого раунда выводится чистое поле. Третий раунд позволяет выявить команду-победителя, даже если первые два были сыграны вничью.

Первый раунд состоит из заданий, содержащих отрывки из стихотворений поэтов Серебряного века – А.А. Ахматовой, А.А. Блока, В.В. Маяковского. Формулировки вопросов имеют несколько вариаций: найти представленные в отрывке выразительные средства, определить количество конкретных выразительных средств, установить, каким средством является выделенная фраза из отрывка. Например: прочтите отрывок из стихотворения А.А. Блока. Какие средства выразительности представлены в этом отрывке? Назовите их.

Последние лучи заката  
Лежат на поле сжатой ржи.  
Дремотой розовой объята  
Трава некошеной межи  
(«Летний вечер», 1898).

Ответ: метафора – «дремотой розовой объята трава некошеной межи»; эпитеты – «последние», «сжатой», «розовой», «некошеной».

Второй раунд полностью состоит из вопросов теоретического характера, например: о каком понятии говорится в определении: «Стилистическая фигура художественной речи, сочетающая противоположные по смыслу определения или понятия, в результате чего возникает новое смысловое качество»? Ответ: оксюморон.

Третий раунд содержит следующие варианты заданий: распределить изобразительно-выразительные средства на две группы (тропы и фигуры), выявить лишний отрывок из трех приведенных, определить, какие средства выразительности или их сочетания используются в стихотворении.

Основываясь на результатах апробации данного мероприятия, мы можем определить достоинства и недостатки такой формы проведения урока. К плюсам можно отнести полную вовлеченность учеников в рабочий процесс и заинтересованность обучающихся в теме и форме занятия. Игровая форма урока с привлечением интерактивных технологий способствует формированию мотивации у учащихся к изучению предмета и сохранению концентрации внимания на протяжении всего мероприятия. Кроме того, работа в командах способствует формированию коммуникативных навыков. Из минусов можно отметить то, что внимание учащихся практически полностью направлено на игровые действия, в результате чего создается атмосфера соревнования. Это в некоторой степени не позволяет ученикам сосредоточиться на повторении и закреплении учебного материала.

Таким образом, современный урок русского языка предполагает рациональное использование интерактивных методов и форм работы, которые помогут сделать процесс обучения интересным и эффективным. Одной из таких форм могут выступать интерактивные игры. Это позволяет сформировать у обучающихся необходимые навыки и умения и пробудить интерес к изучению русского языка.

### *Литература*

1. Николина, Н.А. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А. Николина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 631 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] / URL: <https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee-obrazovanie-5-9-class.html> (дата обращения: 10.04.2023).
4. Валиева, Т.И. Некоторые приемы работы над лирическим стихотворением на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Т.И. Валиева // Научно-издательский центр «Открытое знание». – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/nekotorye-priemy-raboty-nad-liricheskim-stikhotvoreniiem-na-urokakh-literaturnogo-chteniya.html> (дата обращения: 10.04.2023).
5. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) : учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», – 2012. – 448 с.
6. Бурцева, Е.В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов / Е.В. Бурцева // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2012. – № 10 (125). – С. 205–210.
7. Балдина, Т.И. Методы и приемы изучения лирических стихотворений [Электронный ресурс] / Т.И. Балдина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/692188> (дата обращения: 10.04.2023).

# КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 81-13

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О ЖЕНСКОМ АЛКОГОЛИЗМЕ)

## USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM ABOUT FEMALE ALCOHOLISM)

**Д.М. Андрояк**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики  
обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, зависимость, лечение

*Key words:* applied linguistics, methods of text analysis, design and research activities, addiction, treatment

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума о женском алкоголизме; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала, далее, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-третьих, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о достоинствах и недостатках тех или иных лингвистических методов и инструментов.

### **Материал исследования**

Для работы над проектом был выбран фрагмент форума, посвященного женскому алкоголизму [1, с. 2]. Объем проанализированного дискурса – 1 333 слова, 169 предложений, 16 анонимизированных участников. В иллюстративном материале сохранены авторская орфография и пунктуация.

### **Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о женском алкоголизме)» использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компо-

нентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метода сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

### **Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискурса. Укажем некоторые из них: пол участников преимущественно женский, но есть и мужчины; возраст – 23–45; семейное положение – многие не говорят об этом, так как это не относится к теме дискуссии, но одна девушка написала, что замужем. Уровень образования, судя по особенностям дискуссии, в том числе по грамотности – среднее неполное/специальное/полное. Источником получения информации об обсуждаемой теме, полагаем, является личный опыт.

### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященного женскому алкоголизму, мы установили, что дискурс в целом характеризуется следующими особенностями:

1) безграмотность (орфографическая, пунктуационная): *“Выпью немного, и понеслось...”*, *“не хочется рожать детей потому что тоже алкашами станут.”*, *“было-бы”*, *“Скажите а как вы поняли что алкоголь для вас проблема, вот я например тоже выпиваю почти каждый вечер чего-нибудь алкогольного”* и др.;

2) экспрессивный синтаксис, включая парцелляцию, эллипсис, инверсию, простоту и однообразие синтаксических конструкций и пр.: *“Согласна!Но и здесь проблема!Сейчас не работаю!Даже не знаю,в какое русло себя направить!”*, *“К кодировке отношусь с недоверием!Вдруг какие последствия потом вылезут!Психолог возможно бы помог,но скорей не мне!Сама психологию немного изучала!Страшно одно-понимаешь почему у тебя так,но разрешить ситуацию не можешь!Может быть кишка тонка?”* и др.;

3) риторические фигуры (обращения, вопросы): *“Неужели никак? Неужели вот так всюжизнь или придется расстаться?”*, *“Может быть кишка тонка?”* и др.

Проблемой, обсуждаемой участниками форума, является женский алкоголизм, что отражается в выделенных нами ключевых словах, противопоставленных по смыслу: алкоголь – хобби/занятие/деятельность. Каждое из них является обобщающим для следующих тематических групп. Тематическая группа «алкоголь» включает следующие лексемы: *квасить, крепкое, бутылка, пиво, вино*. Тематическая группа «хобби/занятие/деятельность» содержит следующие слова: *сижу в «нете», забота о ком-то, работа, фитнес, спорт*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что автор первичного сообщения и участники дискуссии сообщают миру об алкоголизме, его последствиях и трудностях, с которыми сталкивается человек при злоупотреблении спиртным. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например, *«Вот и у меня такая же беда... а мне всего 23!»*, *«И из-за этой депрессии ничего делать не хочется, сидишь, как амеба, целый день, время до вечера убиваешь...»*, *«Я тоже не переносу похмелья!Болею не один день,и не в состоянии тогда вообще пить!»* и др.

## Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, мы обратились к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Для анализа были выбраны ключевые лексемы: алкоголь, деятельность, лечение. Мы установили, что словарные значения выбранных лексем существенно изменились за прошедшие 200 лет: немного сократилось количество значений в словарной статье, посвященной алкоголю, и изменилось значение лексем «деятельность» и «лечение» – современных толковых словарях лексемы отражены в качестве заголовочной.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Ключевые слова-стимулы, которые мы установили, были проанализировали с учетом гендерной специфики отвечающих. В зависимости от гендера представления о концептах «алкоголь» и «лечить» различаются несущественно, а концепт «деятельность» имеет существенные различия среди мужчин и женщин.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью программы Ваал-мини [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «алкоголь», вопреки своему словарному значению, оценивается как «хорошее, красивое, величественное, храброе, большое, могучее, яркое». Фоносемантический облик слова «деятельность», скорее всего, большинством носителей русского языка воспринимается как «доброе, светлое, веселое, активное», что вполне соотносится с семантикой слова. «Лечение» воспринимается как «хорошее, красивое, безопасное, округлое, доброе, светлое, нежное, женственное, маленькое, веселое, радостное». Текст в целом обладает следующими фоносемантическими характеристиками: «хорошего, красивого, простого».

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – работа с приложением для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловый анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить частотные лексемы. Лексико-семантическое ядро текста составили слова *пить, все, проблема, алкоголь, кодировка*. Очевидно, что данные частотные лексемы входят в лексическое наполнение одной тематической группы, выделенной нами на первом этапе исследования – «алкоголь».

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 127 респондентов, преимущественно это были студенты 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопрос: «Как, на ваш взгляд, можно справиться с алкоголизмом?» В дискуссии, материал которой мы анализировали, участники прямо или косвенно считают, что нужно бороться с зависимостью – кодироваться или заняться какой-нибудь деятельностью (хобби, спорт). Они утверждают, что «*Лечиться надо пока не поздно*» или «*Делом надо заниматься*». Наши респонденты согласились с этим мнением.

Большинство участников опроса (52%) выбрали ответ «*Пойти лечиться к врачу-наркологу*». Единичны ответы «*Никак. Кто не курит и не пьет, тот здоровеньким помрет*» (4,7%) и «*Никакой зависимости не существует*» (2,4%).

На наш взгляд, несовпадение представлений участников форума и наших респондентов объясняется динамикой взглядов на мир и данную проблемную ситуацию. Участники форума, дискутировавшие в 2008 г., не считали алкоголизм болезнью, из методов преодоления зависимости предлагали кодировку или отвлечение на какую-либо деятельность. Студенты, участники нашего опроса, преимущественно считают, что для решения проблемы необходимо обратиться к специалисту.

### **Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала**

Итак, мы установили, что ключевые слова, выделенные нами и частотные слова, определенные программой SEO, совпадают частично. Значения ключевых слов несколько изменились за 200 лет, в частности, сократилось количество значений в словарной статье «алкоголь», а лексемы «деятельность» и «лечение» в современных словарях отражены в качестве заголовочных. Фоносемантический анализ, выполненный с помощью программы ВААЛ-мини, продемонстрировал несовпадение с семантикой лексем и текстового фрагмента в целом. Эксперимент позволил сделать вывод о том, что взгляды участников форума и опрошенных нами студентов совпадают в отрицательной оценке проблемы, но различаются в представлениях о способах ее решения.

### *Литература*

1. Женский алкоголизм! Помогите, я спиваюсь! // woman.ru – Интернет для женщин / Форум. – URL: <https://woman.ru/health/medley7/thread/3868233/> (дата обращения: 01.12.2022).
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IEl5EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). Режим доступа : для зарегистрир. пользователей.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ  
КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ  
«ВОСПОМИНАНИЙ ДЕТСТВА» С.В. КОВАЛЕВСКОЙ)**

**LINGUISTIC AND CULTURAL COMMENTARY AS A METHODOLOGICAL  
TECHNIQUE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE (THE STUDY OF "CHILDHOOD MEMORIES"  
BY S.V. KOVALEVSKAYA)**

**Ю.Ю. Афанасьева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* лингвокультурологический анализ, методика преподавания РКИ, С.В. Ковалевская, повесть «Воспоминания детства»

*Key words:* linguistic and cultural analysis, methods of teaching Russian as a foreign language, S.V. Kovalevskaya, story "Memories of Childhood"

*Аннотация.* В настоящее время особенно актуальными становятся лингвокультурологические исследования. Отражая междисциплинарный подход, они демонстрируют тесную взаимосвязь языка и культуры. В этой связи интересным для изучения является литературное творчество С.В. Ковалевской, первой в мире женщины-профессора математики. Ее автобиографическая повесть «Воспоминания детства» является ценным источником, отражающим национальную культуру, запечатленную в литературно-лингвистическом материале.

В современной лингводидактике широкое распространение получило применение лингвокультурологического анализа в разнообразных его вариантах [1–7]. Лингвокультурологический комментарий в методике преподавания РКИ – инструментальный, используемый в методике преподавания любого предмета гуманитарной направленности, в том числе в лингводидактике – изучении языка как иностранного. Этот методический прием основан на отображении информации об особенностях национальной культуры, отраженной в лексических единицах и необходимой для изучающих иностранный язык. По мнению О.Н. Левушкиной, авторитетного специалиста в области лингвокультурологического анализа, использование этого методического ресурса в языковом образовании «позволяет, с одной стороны, работать со смыслами текста, обусловленными и объективной семантикой использованных языковых единиц, и экстралингвистическими факторами, в том числе семиотическими, с другой стороны, давать тексту оценку с определенной точки зрения, формируя тем самым систему ценностей учащихся. Такая работа с текстом, являющимся воплощением русской культуры, позволяет

осмыслить его языковые и речевые особенности и осознать текст как достояние национальной и общечеловеческой культуры» [7, с. 167]. Несмотря на то, что методика О.Н. Левушкиной разработана для русскоязычных школьников, она также применима в курсе преподавания РКИ, поскольку позволяет решать аналогичные задачи в иной целевой аудитории обучающихся.

Этапы лингвистического комментирования включают в себя: 1) знакомство с текстом, 2) осмысленное чтение, 3) внелингвистическую справку, 4) анализ конкретных слов, их значения, 5) сопоставление с другими текстами (с использованием Национального корпуса русского языка – НКРЯ).

Покажем возможности лингвокультурологического анализа на примере разбора фрагмента автобиографической прозы С.В. Ковалевской. Софья Ковалевская вошла в историю как первая в мире женщина-профессор математики, сделавшая значительные открытия в области механики и математики. Меньшую известность получили ее литературные опыты, многие из которых остались незавершенными. Вместе с тем они очень важны для понимания формирования ее внутреннего мира, личностного развития. В этой связи особенно интересными для анализа становится автобиографическая повесть «Воспоминания детства» (1889–1890), которая представляет большой интерес для исследователей [8].

Рассмотрим следующий отрывок из текста «Воспоминания детства» С.В. Ковалевской: *«В избе все чисто, хотя воздух спертый и имеет неприятный запах ладана и деревянного масла. <...> В переднем углу стоит большой деревянный стол, покрытый белой вышитой скатертью, а над ним висит киот с очень старинными и безобразными иконами. <...> Большой медный самовар кипит на столе, на котором поставлено также несколько необыкновенных кушаний: варенец, маковые пряники, огурцы с медом – все эти лакомства дети не получают нигде, кроме как у дяди Якова»* [9, с. 65–66].

Выбор этого фрагмента обусловлен тем, что в нем можно выделить слова-маркеры, которые содержат культурологическую информацию о традициях и культуре русского народа. Это следующие слова-маркеры: *ладан, белая вышитая скатерть, киот, иконы, самовар, варенец, маковые пряники, огурцы с медом.*

Знакомство с текстовым фрагментом начинается с представления иностранным обучающимся С.В. Ковалевской (делается посредством краткой историографической и биографической справки).

Имя Софьи Васильевны Ковалевской (1850–1891) вошло в историю науки в качестве примера русской женщины, внесший значительный вклад в развитие математики и механики. В этой сфере она сделала много открытий, защитила диссертацию, была признана международным научным сообществом. К сожалению, в России женщины-ученые могли преподавать лишь в училищах, поэтому последние семь лет своей жизни она работала в Стокгольмском университете в Швеции. Вместе с математической карьерой, С.В. Ковалевская проявила себя также как писательница. Она автор повестей «Нигилистка» (1884), «Воспоминания детства» (1889), а также нескольких незаконченных отрывков.

Далее рекомендуется отработать навык осмысленного чтения текста, остановиться на незнакомых аудитории инофонов словах, пояснить их значения. Можно отработать также сложные случаи написания отдельных слов и расстановки знаков

препинания. Затем можно приступить к собственно лингвокультурологическому анализу и осуществлению такой его разновидности, как лингвокультурологическое комментирование.

Наиболее интересный случай для исследователя и иностранных студентов, на наш взгляд, представляет анализ словоупотребления *огурцы с медом* из повести «Воспоминания детства». Выбор этого словосочетания обусловлен тем, что связан с русской, а точнее старообрядческой религиозной традицией в отличие от других выделенных слов, которые могут встречаться в бытовом укладе других народов.

Необычное вкусовое сочетание русского блюда – *огурцы с медом* – имеет под собой историческую основу. Это блюдо появилось в России после войны 1812 г. В конце XVIII – начале XIX в. во французских деревнях молодые огурчики с медом подавались как десерт. В России и Белоруссии этот рецепт получил распространение, и уже в «Домашнем лечебнике» (1833) отмечалось: «Свежие огурцы с медом, в пищу употребляемые, почитаются весьма полезными» [10]. Упоминает о них и Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя» (1877). В воспоминаниях С.В. Ковалевской, Н.П. Гилярова-Платонова, Д.Н. Мамина-Сибиряка и других авторов это блюдо связывается с детством и русской культурой. В произведении А. Балдина «Московские праздные дни» (1997) *огурцы с медом* связывается также с религиозной русской традицией: «Деревянная и огородная природа в честь праздника Древес Креста Господня всячески приветствуется. Нужно есть свежие огурцы с медом» [11].

Словосочетание *огурцы с медом*, состоящее из двух существительных, очень похоже на оксюморон, так как на первый взгляд, этот десерт включает в себя несочетаемые продукты. Вместе с тем это не устойчивое выражение. В тексте С.В. Ковалевской подчеркивается, что это лакомство дети пробовали только в доме лесника-старовера, оно не было повседневным в русской кухне. Необычное блюдо также подчеркивает обособленное положение лесника-старообрядца, который, являясь раскольников, не посещает православную церковь, отказавшись принять реформы патриарха Никона. Именно поэтому в его доме дети видят «старинные и безобразные иконы».

Культурологический контекст использования анализируемого словосочетания расширяется за счет привлечения ресурсов корпусных данных (например, НКРЯ). Так, по нашему запросу данное словосочетание было найдено в панхроническом подкорпусе в количестве 10 случаев употребления [12]. Например,

**1. Ф.М. Достоевский. Дневник писателя. 1877. Год II-й (1877)**

А потому, что запречь телегу умеет и знает, что *огурцы с медом* есть хорошо.

**2. Н.П. Гиляров-Платонов. Из пережитого. Том 1 (1886)**

Несколько горячих: сперва пустое хлебово, потом с мясом; жаркие разные и потом пирожные в виде пшенников, лапшенников, каши с молоком, каши молочной, лапши молочной, оладьев, и иногда *огурцы с медом*.

**3. С.В. Ковалевская. Воспоминания детства (1890) и пр.**

Огромный медный самовар пытит на столе, на котором расставлены разные необыкновенные кушанья: варенец, лепешки с маком, *огурцы с медом*, все такие лакомства, которые никогда не достаются детям иначе, как только у дяди Якова.

Данные НКРЯ подтверждают сказанное выше: словосочетание выступает маркером национальной культуры.

Лингвокультурологический комментарий как текстовый методический прием формирует у иностранных студентов следующие компетенции: языковые, лингвистические, текстовые, культурологические, кросскультурную, межкультурную. Краткая информация об этом соотношении содержится в таблице.

**Соотношение этапов лингвокультурологического комментария текста с формируемыми у обучающихся-иностранцев компетенциями**

| Этапы ЛК-комментария текста         | Содержание этапа   | Формируемые у обучающихся компетенции и образовательные результаты  |
|-------------------------------------|--|---|
| Знакомство с текстом                | Первоначальное восприятие текста, поверхностное чтение, работа со звукобуквенной стороной в репрезентации текстового содержания; определение темы, идеи; характеристика стилевой и жанровой принадлежности | Предметные (текстовая, лингвистическая, языковая, речевая), личностные (личностный рост), метапредметные (получение нового знания, навык чтения)  |
| Осмысленное чтение                  | Членение текста на содержательно законченные фрагменты; установление логики и последовательности частей; понимание и интерпретация имплицитных смыслов   | Углубление личностных и метапредметных компетенций на новом уровне развития, а также совершенствование предметных ЗУНов (установление связей и отношений между текстовыми единицами и пр.)  |
| Внелингвистическая справка          | Сведения о контекстуально-дискурсивной пресуппозиции создания и функционирования текста; информация об авторе, времени создания; особенности создания и существования в национальной и мировой культуре    | Формирование и развитие культурологической, межкультурной компетенции, углубление на новом уровне развития личностных, предметных и метапредметных компетенций (например, навыка сбора, обобщения и систематизации информации, в том числе околотекстового характера) |
| Анализ конкретных слов, их значений | Лексико-семантический, семантико-стилистический, контекстуальный, лингвоконцептологический и лингвокультурологический анализ отдельных текстовых единиц  | Совершенствование предметных, метапредметных, личностных результатов обучения, культурологической, межкультурной компетенций, формирование и совершенствование навыка концептуального осмысления полученной информации  |
| Сопоставление с другими текстами    | Текстовый анализ с элементами дискурсивного и кросскультурного анализа   | Дальнейшее развитие компетентностной базы обучающегося  |

Таким образом, лингвокультурологический подход является одним из наиболее востребованных в современной лингводидактике. В рамках лингвокультурологического подхода существует множество методических инструментов

и приемов для формирования компетенций обучающегося. Лингвокультурологический комментарий видится значимым и результативным методическим приемом в обучении русскому языку как иностранному в контексте знакомства с иностранной культурой и в процессе формирования вторичной языковой личности.

### *Литература*

1. Арзамасцева, Н.Ю. Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного / Н.Ю. Арзамасцева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 4 (52). – С. 171–176.
2. Губина, Е.А. О некоторых возможностях исследования динамики культуры в рамках лингвокультурологии / Е.А. Губина // Yearbook of Eastern European Studies. – 2014. – № 4. – С. 119–134.
3. Зайцева, М.В. Лингвокультурологический аспект изучения русского языка как иностранного / М.В. Зайцева, Т.В. Григорьева // New World. New Language. New Thinking : материалы III ежегодной международной научной-практической конференции. – Москва : Изд-во Дипломатической академии МИД РФ, 2020. – С. 197–202.
4. Игошина, О.А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов : автореферат диссертации ... канд. пед. наук / О.А. Игошина / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 24 с.
5. Киндря, Н.А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному / Н.А. Киндря // Современное педагогическое образование. – 2017. – № 4. – С. 17–24.
6. Красных, В.В. Лингвокультурология в системе обучения русскому языку как иностранному / В.В. Красных / Русский язык как иностранный: лингводидактические и лингвокультурологические основы преподавания : учебно-методическое пособие / под ред. М.Л. Ремневой, Е.Л. Бархударовой, Е.Н. Виноградовой. – Москва : Ключ-С, 2016. – С. 134–145.
7. Левушкина, О.Н. Методика проведения урока лингвокультурологической характеристика текста / О.Н. Левушкина // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2-1. – С. 166–178.
8. Филюшкина, С.Н. Софья Ковалевская в повести Элис Манро «Слишком много счастья» / С.Н. Филюшкина // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2015. – № 4 (49). – С. 123–142.
9. Ковалевская, С.В. Воспоминания детства / С.В. Ковалевская // Воспоминания и письма. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1951. – 206 с.
10. Спасемся медом... с огурцами // URL: <https://p-syutkin.livejournal.com/567612.html> (дата обращения: 02.12.2022).
11. Балдин, А.Н. Московские праздные дни / А.Н. Балдин // Москва : Астрель, 2010. – 496 с.
12. Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/results?search=Ci8KGtC%2B0LPRg9GA0YbRiyDRgSDQvNC10LTQvtC8KgoKBhAKGDIgCkAKMgIIEzoBAQ%3D%3D&prePopulateForm=True> (дата обращения: 17.03.2023).

## ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ШКОЛЬНОМ КОНФЛИКТЕ В ПОВЕСТИ А.Н. БОГОСЛОВСКОГО «ВЕРОЧКА»

### VERBALIZATION OF THE VALUE REPRESENTATION ABOUT THE SCHOOL CONFLICT IN A.N. BOGOSLOVSKII "VEROCHKA"

**Е.Е. Балабанова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.И. Ермоленкина

*Ключевые слова:* вербализация, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, школьный конфликт

*Key words:* verbalization, text analysis methods, research activity, school conflict

*Аннотация.* Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что конфликты всегда оказывают большое влияние на любые группы социума, от государства в целом до узкого школьного круга. Тема конфликта часто поднимается в художественной литературе. Разбор текстов с конфликтной тематикой на уроках литературы в средней школе может стать профилактикой негативных отношений, травли, давления в среде подростков.

В XXI в. особенное внимание в гуманитарно ориентированных науках уделяется анализу коммуникативного взаимодействия как в широком социуме, так и в локальных средах, в частности, в школьных коллективах, поскольку именно в них человек формируется как личность.

Тема деструктивного взаимодействия в школьной среде является одной из самых сложных в сфере общественных дискуссий, выступая генератором мощнейших эмоций в коллективном сознании взрослого слоя населения.

Тема школьных конфликтов как между детьми, так и между учителями и детьми очень актуальна. Школа является той ступенью, на которой ребенок начинает относительно свободно проявлять свои истинные эмоции, мысли, желания и наклонности, что часто приводит к возникновению конфликтных ситуаций со сверстниками и взрослыми участниками образовательного процесса.

Тема школьного конфликта активно осмысливается не только в профессиональной (в психологии и социологии), но и в художественной литературе. Прямая демонстрация конфликта на уроках литературы помогает предотвратить их в реальной жизни. Поэтому художественные тексты конфликтной тематики могут стать материалом для серьезных и вдумчивых бесед учителей и учеников.

Конфликт, по мнению М.А. Процкой, является «наиболее острым способом разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающимся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающимся негативными эмоциями, выходящими за рамки правил и норм» [1].

Конфликты могут быть вызваны детской озлобленностью, хамством и жестокостью. «Причинами для конфликтов между учениками могут выступать: борьба за авторитет, соперничество, обман, сплетни, оскорбления, обиды, враждебность к любимым ученикам учителя, личная неприязнь к человеку, симпатия без взаимности» [1].

Если тема школьного конфликта становится предметом обсуждения и, возможно, поводом для организации внеклассного мероприятия с соответствующей проблематикой, то важно рассмотреть язык конфликта и его коммуникативную структуру. Основной единицей анализа становится коммуникативная тактика, под которой понимается «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [2].

Для анализа способов вербализации школьного конфликта в рассматриваемой повести методом сплошной выборки был извлечен ряд контекстов, актуализирующих представление о развитии конфликтной ситуации в школе.

Уже в прологе заметна коммуникативная установка автора на прямой диалог с читателем. Причина детских конфликтов вербализируется самими детьми: *«По какому-то невероятному закону вселенной новенькие всегда таят в себе прелесть, жажду познакомиться с ними, общаться, но одновременно с тем одинокостью своей и чуждостью пока для всех предоставляют возможность самоутвердиться на них, почувствовать себя сильным и безжалостным. Видно, этот инстинкт, эта боязнь чужака сидит в нас еще со времен первобытного, животного стада»*. За счет «новеньких» коллектив может самоутвердиться и занять иное положение в школьном обществе. Для большей экспрессии автор использует ряд тропов, актуализирующих яркие эмоционально-оценочные смыслы, например, метафоры и эпитеты: *замогильным голосом, белые глаза, лошадиными зубами, лягушачьим... глазами, старушечье пальто, толстая плакса, волосатые ноги, дохлой улыбке, костлявая тетка*. Здесь отчетливо прослеживаются негативные эмоции в восприятии мира, что является особенностью подросткового возраста. Важно отметить, что повествование ведется от лица ребенка, что позволяет погрузиться в детскую психологию. Используя такой прием, автор как бы отождествляет себя с мальчиком и показывает свое отношение к происходящим событиям.

В тексте также прослеживается коммуникативная установка на выражение ироничных оценок, характеризующих особенности подросткового мировосприятия: *«Видим, что не мальчик», «Учимся в третьем классе, все повзростали, а она – Верочка. Ха-ха!»*, *«А меня Сергей Сергеевич! Ве-роч-ка!»*.

Кроме того, автор использует тактику дискредитации, выражающуюся в иронии, сарказме, оскорблениях, пронизывающих почти весь текст: *«А это бородавки! – рывкнул веселый Губенко. – У нее вся рожа в бородавках! Бородавка! Бородавка! Толстая девочка начала тихо плакать, и это сейчас же раздражило нас всех. Все мы стали прыгать вокруг нее, кривляться, корчить рожи и вопить: “Бородавка! Бородавка!” Так потом это прозвище и приклеилось к ней – Бородавка. Да еще и Жабой ее называли иногда. А тогда она все стояла и тихо плакала. А потом вдруг белые глаза ее закатились, она дернулась несколько раз и мягко, боком упала на пол. Смех наш и возбужденные движения разом прекратились»*.

*Мы сгрудились вокруг новенькой и смотрели на нее жадно и без всякого сострадания»; «В моем разыгравшемся воображении появлялись лесные чащобы, какие-то вурдалаки, мохнатые сатиры с копытами. И рождалось во мне ощущение противоестественности нашей с ней дружбы, ибо не может же человек, в самом деле, всерьез дружить с енотом или слоном, и не может животное (да еще и гадкое!) читать ему стихи Пушкина! Не может!»*

Для преувеличения недостатков главной героини используются уничижительно-иронические тактики: *«У тебя волосы на ногах растут! У тебя все ноги в волосах! Дура! Сволочь! Дура!»*

Конфликтные смыслы задаются лексикой с отрицательно-оценочной коннотацией (*толстая девочка, жаба, дура, сволочь, бородавка, слон, рожка*), формирующей тактику детализации отрицательной характеристики мишени: *«Бородавка обвела всех выпуклыми глазами и тут заплакала, просто слезы заструились у нее по лицу, а губы вновь задрожали. Она тяжело дошла до своей пустой парты, тяжело села и спрятала лицо в руках. Все равнодушно (или делали вид, что равнодушно) отстранились, отошли от нее», «Я молчал и лишь отводил глаза, чтоб только не видеть эти ее бородавки, эти ее доверчивые выпуклые белые глаза и старушечье розовое пальто», «к этой потребно пахнущей, убогой комнате»* (квартира Верочки).

Сама грамматическая форма имени *Верочка* вносит двойственность в восприятие героини повести: с одной стороны, она для всех слабое существо, но с другой – она сильна духом: так, например, ее воспринимают в семье. С самого начала повествования новый коллектив с неприязнью смотрит на главную героиню, внешность которой становится мишенью для множественных насмешек: *«Психованная она. Дура. Из сумасшедшего дома»*. Как самостоятельная личность для коллектива Верочка утвердиться не смогла. Более того, из-за чрезмерной опеки Агнессы Павловны и множества оскорблений она стала бояться людей: *«Вдруг кто-нибудь толкнет меня или ударит? В мире так много злых людей»*.

История Верочки представлена в рассказе с момента рождения: *«...жизнь моей дочери сложилась трагически. Она родилась с четырьмя пороками сердца <...> жизнь ее отличалась от жизни иных, здоровых детей»*. Верочка была больна с самого рождения, что отразилось на ее внешности в более зрелом возрасте, но, несмотря на это, девочка не опускала руки и старалась «выжить» в этом суровом мире: *«Я думаю, что у меня есть мама, есть Дуся, есть ты <...> Это же так замечательно, что у меня вы все есть»*.

Главный герой спустя некоторое время разглядел в ней то, что не могли видеть другие: *«Наверное, я преодолел какую-то преграду безгливости, отворачивания и теперь перестал видеть в ней только ее физическое уродство, но видел уже и больную, страдающую душу, полную самых необыкновенных превращений», «в перечислении нас троих было такое бездонное, вселенское одиночество, такая оторванность от этого мира»*.

Сама Верочка позиционирует себя как маленького ребенка, что подчеркивается преобладанием грамматических диминутивных форм. Толкование уменьшительно-ласкательного значения суффикса можно сформулировать так: «я испыты-

ваю по отношению к тебе какие-то хорошие чувства вроде тех, которые испытывают, говоря с маленькими детьми» [4].

Таким образом, тема школьного конфликта в рассматриваемом тексте, с одной стороны, представлена с точки зрения деструктивного воздействия на личность ребенка, с другой – демонстрирует перспективный характер ее осмысления героем, для которого конфликт раскрывается в своей губительной сущности. Представляется, что подобный оценочно-семантический план текста может послужить основой для разработки внеурочного мероприятия, посвященного комплексному анализу проблемы взаимодействия в школьном коллективе.

### *Литература*

1. Процкая, М.А. Профилактика школьных конфликтов между детьми / М.А. Процкая. – Екатеринбург : Символ наука, 2017. – С. 180–181.

2. Черногрудова, Е.П. Основы речевой коммуникации : учебное пособие / Е.П. Черногрудова. – Москва : Экзамен, 2008. – 126 с.

3. Сковородников, А.П. Речевые тактики и языковые средства политической информационно-психологической войны в России: этико-прагматический аспект (на материале «Новой газеты») / А.П. Сковородников, Э.А. Королькова // Политическая лингвистика. – 2017. – № 3 (53).

4. Щуклина, Т.Ю. Экспрессивная деривация собственных (личных) имен в художественном тексте как феномен русской культуры (на материале художественных произведений Ф.М. Достоевского) / Т.Ю. Щуклина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2007. – № 1 (8).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О СУПРУЖЕСКОЙ НЕВЕРНОСТИ)**

### **USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM ABOUT ADULTERY)**

**Е.Е. Балабанова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, супружеская неверность

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, adultery

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума о супружеской неверности; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о достоинствах и недостатках тех или иных лингвистических методов и инструментов.

#### **Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного супружеской неверности. Объем проанализированного дискурса – 1 515 слов, 235 предложений, 16 анонимизированных участников.

#### **Методика исследования**

В процессе работы над проектом использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

#### **Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать ряд выводов об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих параметрах дискурсивной ситуации. Укажем некоторые из них: большая

часть участников – замужние женщины 25–45 лет со средним специальным образованием, получающие информацию о мире преимущественно благодаря личному опыту или общению в Интернете, сфера интересов – наивная семейная психология.

### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном супружеской неверности, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): эмоционально-оценочная лексика («Грохнуть ветку», «хней страдать»), просторечие («тока», «хде», «нихде»), парцелляция («Остренько. но не ново. да и автор лукавит.самой лень начать шевелится в общем смысле.вот и фантазирует!!!»; «Я конечно, понимаю, что это розыгрыш, но при условии. что пост всерьез написан. то так и хочется ответить “потрудишься ка сама стать мужу хорошей любовницей”»). Темой рассматриваемого фрагмента форума является супружеская неверность, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *измена* и *изменять*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «измена» включает следующие лексемы: *муж скакун, тюлень*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «изменять», содержит частотное слово: *любовница*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что для поддержки активного духа мужа ему не нужна любовница, которая вернет ему былую молодость. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: «Если у моего мужа будет любовница, ему придется похорошеть и подтянуться. А пользоваться этим буду я" почему вы решили, что пользоваться вы будите? уйдет к молодой и красивой!!!»; «... такой мужик нужен? И не поверю я чтобы женщина хотела чтобы вместо того чтобы муж был дома (даже на диване), где-то зажигал с любовницей».

### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что неактуальными сейчас значениями для слов «измена» и «муж» являются следующие: 1) союзники изменили, передались неприятелю. Изменитель законов. Она изменительница гостинных обычаев. Не водись с изменщиною!; 2) Мужик, муж, мужчина простолюдин, человек низшего сословия; крестьянин, поселянин, селянин, пахарь [2].

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Как показывают результаты, у мужчин слово-стимул «измена» вызывает ассоциации: Родине, предательство, любовь, жене. Ассоциации женщин, участников эксперимента: Родине, в любви, другу, боль, горе. Слово-стимул «любовник» у мужчин как: жены, муж, Казанова, в постели. У женщин: мой, мужчина, красавец, жены. Лексема «муж» дала такие результаты: мужчины воспринимают мужа как – «жена, верный, хороший, мужчина». Женщины же – «жена, любимый, верный, хороший, любящий».

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам: «любовница» может восприниматься как что-то «красивое, безопасное», «измена» – как «светлое, нежное», «муж» – «темное, тяжелое, отталкивающее, могучее, медлительное», весь анализируемый фрагмент получил следующую фоносемантическую характеристику – что-то «красивое, злое, темное, могучее, медленное».

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить в анализируемом фрагменте частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: *любовница*, *муж*. Отметим, что эти лексемы вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 116 студентов 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопрос: «Как можно назвать мужа-изменника?». Получили следующие результаты: «Козел» (59%), «Скакун» (26,5%), «Тюлень» (25,6%), «Красавчик» (6%), единичные ответы были представлены инвективной лексикой. То есть участники опроса крайне негативно оценивают поведение неверного мужа.

#### **Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала**

Сравнивая результаты ручного и компьютерного анализа, можно отметить, что наше первоначальное представление об эмоциональной тональности текста и та оценка, которую дала тексту программа фоносемантического анализа, не совпали. Так же не совпали оценки неверности мужа участниками форума и респондентами нашего опроса. Первые относились к факту возможной измены преимущественно иронически, а вторые – негативно. В целом анализ дискурса разными методами и с использованием различных инструментов позволяет сделать более разносторонние выводы о его содержательной специфике.

#### *Литература*

1. Интернет для женщин // woman.ru – Женское сообщество / Форум. – URL: <https://www.woman.ru/reasons/medley4/thread/4135582/2/> (дата обращения: 29.11.2022). – Режим доступа : для зарегистрир. пользователей.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 2. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994 – 2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа : для зарегистрир. пользователей.

**ПОНЯТИЙНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕРМИНОПОЛЯ «УРБАНИСТИКА»  
(НА МАТЕРИАЛЕ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА)**

**CONCEPTUAL MODELING OF THE TERMINOFIELD "URBANISTICS"  
(BY THE MATERIAL OF URBAN PLANNING INTERNET DISCOURSE)**

**Д.С. Банщиков<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет»,  
Томск, Россия

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор отделения русского языка  
Томского политехнического университета  
О.Г. Щитова

*Ключевые слова:* термин, терминоведение, понятийное моделирование терминосистемы, русский язык

*Key words:* term, terminology, urban planning, conceptual modeling of the terminological system, Russian language

*Аннотация:* Рассмотрено понятийно-тематическое моделирование терминологии урбанистики, новейшего направления градостроительства; источником материала послужили тексты профессионального интернет-дискурса. В составе понятийной модели «Урбанистика» на основе иерархических отношений понятий выделены терминологические группы «Виды урбанизации», «Концепции и разделы урбанистики», «Урбанистические процессы и технологии», «Организация общественного городского пространства», разделенные на подгруппы и микрогруппы. Выполнен анализ терминологических единиц, не зафиксированных в словарях.

В XXI в. происходит формирование новых специальностей высшего профессионального образования, в том числе урбанистики. Актуальность темы данного исследования обусловлена активным пополнением терминологического аппарата на фоне интенсивного развития данной области знаний, вследствие чего появляется необходимость изучения и систематизации рассматриваемой терминосистемы.

Целью работы является понятийное моделирование урбанистической терминологии, входящей в состав терминосистемы «Градостроительство». Объектом исследования изучения служат русские урбанистические термины, предметом изучения – понятийное содержание терминов и их системные характеристики. В качестве материала исследования используются термины градостроительного направления «Урбанистика», выделенные из следующих источников: терминологических словарей, строительных норм и правил (СНиП), учебно-методических пособий, научных статей, текстов профессиональных сайтов. Для установления времени появления терминологической единицы в русском языке используется Национальный корпус русского языка (НКРЯ) и другие ресурсы.

Методология данной работы представлена общенаучными и лингвистическими методами. К общенаучным относятся такие приемы, как наблюдение, сравнение, анализ, классификация, обобщение, а также системный подход. Лингвистические методы представляют собой совокупность следующих приемов: лингвистического моделирования, дефиниционного и компонентного анализа терминов.

Под терминологическим полем понимается комплекс терминов, сочетаемых в рамках одной области знаний, основной характеристикой которого является экстралингвистическая обусловленность [1, с. 113]. Любая терминосистема – это конструкт, в котором выделяются иерархические отношения разных уровней, результатом чего является то, что терминологическое поле разбивается на более мелкие (низшие уровни) составные части (терминологические группы, подгруппы, микрогруппы и т.д.). Соответственно, *понятийное моделирование* – это процесс выявления структуры терминосистемы с учетом лексических системных отношений между терминами. Рассмотрим данный процесс на примере одного из направлений градостроительства – «Урбанистика». *Урбанистика* – это направление в градостроительстве, основной идеей которого является главенствующая и позитивная роль городов в современном мире [2, с. 33].

Рассмотрим структуру терминологического поля «Урбанистика», иерархическая организация которого представлена ниже.

**Терминологическое поле «Урбанистика»** включает в себя термины, обозначающие совокупность процессов, которые сфокусированы на городском планировании и развитии и удовлетворяют потребности местного населения. Данное поле состоит из следующих единиц более низкого порядка – терминологических групп (ТГ), подгрупп (ТПг) и терминологических микрогрупп (ТМг). Выделены следующие ТГ: «Виды урбанизации», «Концепции и разделы урбанистики», «Урбанистические процессы и технологии», «Общественное городское пространство».

1. ТГ **«Виды урбанизации»** состоит из терминов, представляющих типологию урбанизации: *геоурбанизация, гиперурбанизация, деурбанизация, контрурбанизация, преурбанизация, реурбанизация, сезонно-дачная контрурбанизация, субурбанизация*. Рассмотрим определение одного из терминов данной ТГ – *субурбанизация* – «процесс активной застройки пригородов и расселение в них части населения, занятого на работе в основном городе» [2, с. 30] (в НКРЯ с 2003 г.). *Как средство ускорения решения жилищных проблем жителей городов/центров субурбанизацию целесообразно планировать, предусматривая широкий спектр типов жилья по размерам, соответствию демографической специфике, ценовым критериям, структуре жилой ячейки* [3, с. 38].

2. ТГ **«Концепции и разделы урбанистики»** формируют номинации, называющие комплекс взглядов и идей современной урбанистики, направленных на развитие городской среды: *ландшафтный урбанизм, манхэттинизм (модернистский урбанизм), новый урбанизм, постурбанизм, разумный урбанизм, тактический урбанизм, теория разбитых окон, теория смешанной застройки, хипстерский урбанизм*. *Новый урбанизм* – одно из направлений урбанистики, подразумевающее собой комфортную среду проживания, а именно совмещение смешанного типа застройки с доступной пешеходной зоной, социальными и рабочими объектами [4, с. 62] (в НКРЯ с 2009 г.). *Они создают фундаментальные элементы организации нового урбанизма как соседства, района и коридора, а затем представляют принципы проектирования для каждого из них* [5, с. 136].

Данная терминологическая группа делится на следующие подгруппы: «Характеристики и процессы ландшафтного урбанизма», «Характеристики и процес-

сы нового урбанизма», «Характеристики и процессы разумного урбанизма», «Характеристики и процессы тактического урбанизма».

2.1 ТПГ «**Ландшафтный урбанизм**» – совокупность терминов, обозначающих концепцию создания экологически безопасной территории города: *емкость ландшафта, естественные водные системы города, искусственные водные системы города, регенерация территории* и др. *Емкость ландшафта* – численность людей, которые могут проживать на территории при определенных типах хозяйствования [6, с. 78] (в НКРЯ не зафиксирован). *С этой целью территория планирования характеризуется по следующим показателям: емкость ландшафта с учетом динамики ландшафта и взаимодействие со смежными ландшафтами* [7, с. 14].

2.2 ТПГ «**Новый урбанизм**» представлена обозначениями принципов проектирования небольшого компактного города (конец XX–XXI в.): *пешеходная доступность, принцип компактности, энергоэффективность* и др. *Пешеходная доступность* – параметр, характеризующий территорию радиусом около 400 метров, которую можно обойти за 5 минут [8] (в НКРЯ с 2003 г.). *В связи с этим целью статьи является рассмотрение поликлинического звена как системы социальной инфраструктуры города, а также возможности оптимизации пешеходной доступности как целостной системы* [9, с. 30].

2.3 ТПГ «**Разумный урбанизм**» состоит из терминов, обозначающих процессы, направленные на поддержание баланса человека и природы и обеспечение эффективной инфраструктуры города: *визуальные оси, исторические памятники, пассаж, пространственные структуры, социальная интеграция, цикличное потребление энергии* и др.

2.4 ТПГ «**Тактический урбанизм**» складывается из названий краткосрочных и недорогих способов преобразования городской среды: *высокий модернизм, временные конструкции, хипстерский урбанизм, DIY урбанизм* и др.

3. ТГ «**Урбанистические процессы и технологии**» включает в себя слова, номинирующие основные сопровождающие процессы при урбанизации: *деконцентрация, джентрификация, маятниковая миграция, плейсмейкинг, реабилитация застройки, ревитализация застройки, редевелопмент, регенерация застройки, реновация, рефункционализация застройки, сегрегация. Маятниковая миграция* – передвижение населения на работу из пригорода в город и обратно [2, с. 108] (в НКРЯ с 2003 г.). *В этих условиях маятниковая миграция становится важным фактором реализации трудового потенциала населения, позволяющим найти место занятости вне населенного пункта основного проживания* [10, с. 633].

4. ТГ «**Общественное городское пространство**» – терминологические единицы раздела урбанистики, посвященные изучению городских поселений как территориальных единиц, разнообразных форм урбанизации. Данная группа состоит из трех терминологических подгрупп: «Типы общественных пространств», «Критерии создания общественных пространств», «Главные компоненты общественной среды».

4.1. ТПГ «**Типы общественных пространств**» состоит из терминов, обозначающих разновидности городских территорий, на которых происходит формирование жизни населения: *центральные (общегородские) о. п., периферийные о. п., тоталитарные о. п., демократические о. п.* и др. Рассматриваемая подгруппа делится на четыре терминологические микрогруппы: «Центральные (общегород-

ские) общественные пространства», «Периферийные общественные пространства», «Тоталитарные общественные пространства», «Демократические общественные пространства».

4.1.1. ТМг «**Центральные (общегородские) общественные пространства**» образуют номинации, называющие общественные объекты, расположенные в центральных частях города: *пассаж, площадь, парк, пешеходное пространство* и др.

4.1.2. ТМг «**Периферийные общественные пространства**» представляет собой совокупность слов, номинирующих общественные пространства «спальных»: районов *сквер, зеленая зона, пешеходные коммуникации* и др.

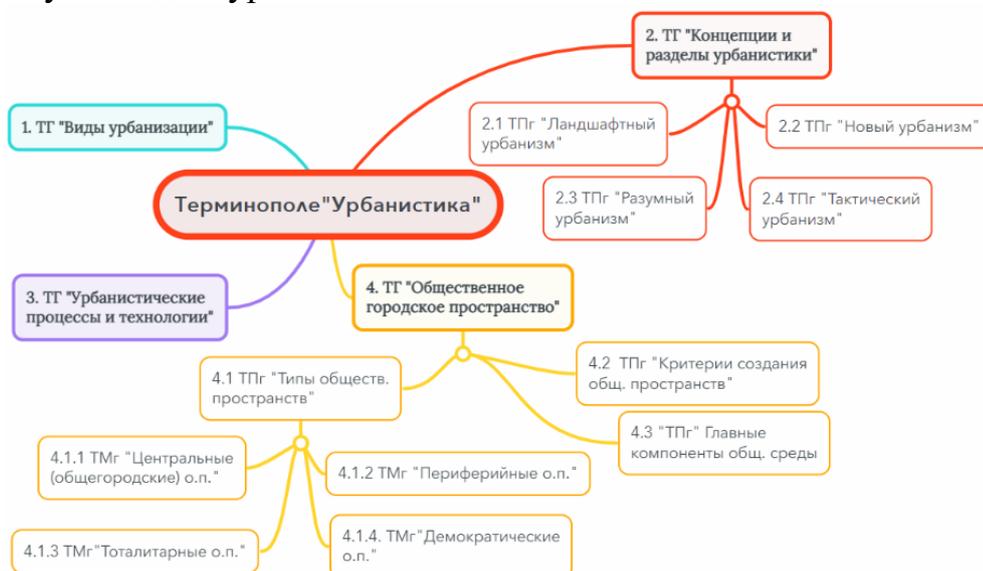
4.1.3. ТМг «**Тоталитарные общественные пространства**» состоит из терминов, обозначающих городские общественные объекты, затрудняющие возможность коммуникации (например: диалог между властями и рядовыми гражданами): *римский форум, классицистский ансамбль, марсовы поля, неоклассицистский ансамбль* и др.

4.1.4 ТМг «**Демократические общественные пространства**» складывается из терминологических единиц, номинирующих городские пространства, в которых есть условия для общения (власть – социум): *агора, временная архитектура, креативные пространства, парк* и др.

4.2. ТПг «**Критерии создания общественных пространств**»: *доступность, зрительный вес, идейная целостность, целостность структуры* и др.

4.3. ТПг «**Главные компоненты общественной среды**»: *административно-общественные зоны, зона общественного обслуживания, лесопарковая зона, общественные центры* и др.

Таким образом, в результате анализа более 150 урбанистических терминов построена понятийная модель терминополья профессиональной сферы «Урбанистика», имеющая иерархическую структуру. Данный конструкт состоит из четырех терминологических групп, семи подгрупп и четырех микрогрупп; всего выделено 15 терминологических объединений (блоков) (см. рисунок). Среди проанализированных терминологических единиц выявлено 35 номинаций, не отмеченных в НКРЯ, из которых 16 не зафиксированы в терминологических словарях, но функционируют в научном дискурсе.



Понятийная модель терминополья «Урбанистика»

## *Литература*

1. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – 6-е изд. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2012. – 248 с.
2. Смоляр, И.М. Терминологический словарь по градостроительству / И.М. Смоляр. – Москва : РОХОС, 2004. – 160 с.
3. Малоян, Г.А. Субурбанизация: проблемы российской специфики / Г.А. Малоян // *Academia. Архитектура и строительство*. – 2009. – № 1. – С. 34–39.
4. Истранина, Е.В. Новый урбанизм – комфортная среда для жизни / Е.В. Истранин // *Научный журнал молодых ученых*. – 2019. – № 2. – С. 62–65.
5. Аль-Джабери, А.А.Х. Концепции нового урбанизма: транссекторное развитие или разрезное планирование / А.А.Х. Аль-Джабери, М.В. Перькова // *Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета*. – 2019. – № 3. – С. 133–143.
6. Шумкин, Г.Н. К вопросу о емкости промышленных ландшафтов (на материале древесно-угольной металлургии Урала конца XIX – начала XX вв.) / Г.Н. Шумкин // *История и современное мировоззрение*. – 2022. – № 2. – С. 76–84.
7. Солодянкина, С.В. Ландшафтно-экологическое планирование для оптимизации природопользования : учебное пособие / С.В. Солодянкина, М.В. Левашева. – Иркутск : Изд-во Иркутского государственного университета, 2013. – 170 с.
8. В шаговой доступности. Что такое 15-минутный город и можно ли считать таким Курск? // *Интернет-журнал «Морс»* : официальный сайт интернет-журнала «Морс». – URL: <https://morsmagazine.ru/events/v-shagovoj-dostupnosti-cto-takoe-15-minutnyj-gorod-i-mozhno-li-schitat-takim-kursk/> (дата обращения: 25.03.2023).
9. Ганжа, С.Д. Особенности пешеходной доступности учреждений медицинского обслуживания города Новосибирска / С.Д. Ганжа // *Творчество и современность*. – 2019. – № 3–4 (11). – С. 30–39.
10. Бедрина, Е.Б. Методические вопросы оценки маятниковой миграции населения / Е.Б. Бедрина, О.А. Козлова, А.А. Ишуков // *Ars Administrandi*. – 2019. – № 4 (10). – С. 631–646.

**КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ УБЕЖДЕНИЯ  
В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ КНИГЕ НАОМИ ВУЛЬФ «МИФ О КРАСОТЕ:  
СТЕРЕОТИПЫ ПРОТИВ ЖЕНЩИН»**

**COGNITIVE AND COMMUNICATIVE MECHANISMS OF PERSUASION  
IN NAOMI WOLF'S POPULAR SCIENCE BOOK "THE MYTH OF BEAUTY:  
STEREOTYPES AGAINST WOMEN"**

**Я.Д. Бояринцева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.И. Ермоленкина

*Ключевые слова:* стереотипы, убеждение, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика

*Key words:* stereotypes, persuasion, communication strategy, communication tactics

*Аннотация.* Рассматриваются коммуникативные стратегии и тактики, используемые автором научно-популярного издания для создания эффекта убедительности, а также для развенчания устоявшейся идеологии глянцевого издания и формирования новой.

Научно-популярная литература в современном мире является сильнейшим рычагом влияния на убеждения и взгляды людей. Для начала обратимся к общему понятию «текст», который в Лингвистическом энциклопедическом словаре трактуется как «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [1].

Все тексты могут подразделяться на типы, которые, по мнению Т.С. Валгиной, представляют собой «эмпирически существующие формы манифестации текстов» [2]. Наиболее признанным считается деление текстов на художественные и нехудожественные, где первые характеризуются возможностью вольного трактования изложенного, а вторые, напротив, конкретностью.

Не возникает сомнений в отнесенности текстов научно-популярной литературы к нехудожественному типу текста, так как в основе своей они содержат научное знание и ориентированы на единственное и однозначное восприятие читателем. Но, в отличие от исключительно научного текста, научно-популярная литература ориентирована на восприятие людьми разных слоев населения и различной профессиональной ориентации, а значит, такой текст должен обладать особым стилем изложения и должен быть направлен на восприятие массами.

С этим связан главный критерий научно-популярной литературы – «популяризация». Так, С.Ю. Алексеевичева пишет: «Популяризация же всегда предполагает расширение аудитории и, как следствие этого, связана с поиском средств, в том числе речевых, для установления контакта с этим читателем» [3].

Упоминание о главном предмете научного рассмотрения в данном тексте представлено уже в названии – «стереотипы против женщин». Определение «стереотип», а именно «этнический стереотип» дает Ю.П. Тен: «Этнический стереотип (от др.-греч. stereos – “твердый” + typos – “отпечаток”, “образ”) – упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и весьма устойчивый образ какой-либо этнической группы, легко распространяемый на всех ее представителей» [4]. «Стереотипы играют большую роль в восприятии, осмыслении и оценке окружающей реальности, прогнозировании событий и реакции на них. Наличие стереотипов, как правило, не рефлектируется сознанием: они воспринимаются как нечто объективное и редко подвергаются переосмыслению» [5].

Н. Вульф рассматривает в основном гендерные стереотипы, связанные с понятием красоты, которые влияют на жизнь и поведение людей и, что самое главное, на восприятие женщин самих себя.

Объектом рассмотрения в данной статье являются языковые средства и коммуникативные стратегии, которые использует автор для достижения убедительности. Цель статьи – изучить коммуникативные стратегии и тактики, используемые автором для воздействия на уже сформировавшиеся убеждения людей.

Согласно определению О.Н. Паршиной, под коммуникативной стратегией понимается «определенная направленность речевого поведения в интересах достижения цели коммуникации» [6]. Коммуникативная стратегия автора выбранного нами текста заключается в том, чтобы сформировать у читателей новое мировоззрение, отличное от того, что принято в обществе.

О.Н. Паршина выделяет несколько коммуникативных стратегий, одна из которых – стратегия убеждения. Д.А. Бокмельдер трактует такие стратегии, как те, которые имеют своей целью «в условиях наличия у адресата свободы воли и возможности рационально мыслить, при помощи вербальных и невербальных средств повлиять на процесс принятия адресатом решений путем изменения онтологического статуса его знания о факте или событии таким образом, чтобы адресат был уверен в благоприятности для него самого принятия предлагаемых мнений, отношений, оценок или совершения какого-либо действия» [7]. На материале нашего текста мы можем проследить, что автор придерживается этой стратегии, поскольку использует такие речевые конструкции, как, например, обращение с использованием глагола повелительного наклонения: «Если это кажется вам странным, *подумайте*, насколько сильно воздействуют на психику визуальные образы сексуального характера. Из-за влияния порнографии на моду миллионы женщин постоянно и повсюду видели «идеальную грудь» и, естественно, начинали беспокоиться по поводу своей собственной «неидеальной» груди» [8]. Также можно отметить и речевые конструкции с выражением *надежды* на то, что читатели воспользуются предложенной им информацией: «У вас есть возможность еще больше укрепить и расширить границы этой свободы. И я *надеюсь*, что вы воспользуетесь этой книгой совершенно по новому – так, как никто до вас еще не додумался сделать» [8].

Наряду с понятием коммуникативной стратегии существует другое понятие – «коммуникативная тактика». В.Б. Кашкин пишет об этом: «Коммуникативная тактика – более мелкий масштаб рассмотрения коммуникативного процесса,

по сравнению с коммуникативной стратегией. Она соотносится не с коммуникативной целью, а с набором отдельных коммуникативных намерений» [9].

Возвращаясь к определению коммуникативной стратегии и, в частности, к стратегии убеждения, следует отметить, что оно имеет тесную связь с аргументативной стратегией, которая подразумевает использование разного рода аргументации для достижения цели. Аргументативная стратегия включает в себя ряд коммуникативных тактик, рассмотрим их на примерах:

Тактика контрастивного (сопоставительного) анализа, т.е. такая, которая в своей основе опирается на метод сравнения одного с другим. Следует отметить, что данная тактика является превалирующей в данном тексте: автор не раз обращается к методу сравнения одной временной эпохи с другой, подчеркивая тем самым чрезвычайную важность этого аспекта (аспекта времени): «Нельзя сказать, что миф о красоте всегда существовал в своем нынешнем виде. *Сегодня* «спаривание» пожилых мужчин с «красивыми» молодыми женщинами воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Но в матриархальных обществах, поклонявшихся женскому божественному началу, которые существовали в странах Средиземноморья в период между 2500 и 700 г. до н. э., ситуация была диаметрально противоположной: во всех культурах у богини было много молодых любовников» [8]. Также мы можем проследить и указание автором на различия в политическом строе в упоминаемых временных отрезках, что является важным критерием для сравнения.

Примечательной в этом примере является выбранные для сравнения с современной ситуацией эпоха и регион: 2500 и 700 г. до н. э., страны Средиземноморья. Осведомленность об особенностях культуры стран Средиземноморья не является популяризированным, а скорее относится к более узкому знанию. Апеллирование к подобным фактам позволяет шире взглянуть на проблему: в контексте всего мира, а не только своей страны. Также рассмотрение какого-либо явления в диахроническом аспекте позволяет обратить внимание на явные различия, произошедшие с течением времени.

Примечательно, что автор подводит своеобразные итоги по рассматриваемым пунктам, что также удерживает внимание читателя на том, что целью все-таки является доказательство несостоятельности тех или иных убеждений и «развенчивание» отдельно взятых мифов о красоте. Автор пишет: «Итак, достоверного исторического или биологического обоснования мифа о красоте не существует» [8].

Еще одним из способов влияния стоит выделить обращение к читателю с вопросно-ответной конструкцией, что является характерной чертой данного текста. Г.А. Хамидуллаева отмечает: «Вопросно-ответные конструкции заимствованы рекламой из разговорного синтаксиса и тем самым создают непринужденность изложения. Они используются, чтобы привлечь внимание потребителя рекламы на содержание сообщения, вызывают активный интерес со стороны потребителя» [10]. Подтверждение этому мы не раз наблюдаем в тексте. Автор ставит вопрос, а затем отвечает на него. Приведем пример: «Но если возникновение мифа о красоте не объясняется ни эволюционным процессом, ни сексуальными потребностями, ни соображениями эстетики или веры в Бога, что же тогда лежит в его основе? Он претендует на то, что имеет отношение к интимной близости, сексу и к жизни вообще и якобы символизирует торжество женщин. Но на деле

он замешан на эмоциональной отчужденности, политических и финансовых интересах и, наконец, на сексуальном подавлении» [8]. Мы видим, что автор также тезисно затрагивает те аспекты, которые рассматривались ранее, ставит вопрос и затем дает развернутый ответ на него.

Не менее важным для создания эффекта убедительности является и использование автором такой языковой единицы, как местоимение «мы». В статье «Местоимение “мы” в аспекте проблемы языкового манипулирования сознанием» И.Ю. Гранева пишет об этом: «Местоимение МЫ, с его богатыми возможностями в сфере концептуализации и оценочной интерпретации действительности, имеет давние традиции использования в разных видах так называемой «манипулятивной коммуникации» [11], что в свою очередь связано с его вхождением в разнообразные приемы «языковой демагогии». Стоит сказать, что в данном тексте местоимение «мы» является не инструментом манипуляции, а используется с целью вербального «сокращения дистанции» с читателем, когда местоимение употребляется как знак принадлежности к некоему кругу “своих”, “наших”». Проиллюстрируем на примере из текста: «Представлять современную женщину как «красавицу» – явное противоречие: в то время как *мы* растем, меняемся и разными способами выражаем свою индивидуальность, «красота» по определению инертна, неизменна и универсальна» [8]. По этим примерам мы можем понять, что автор не отделяет себя от читателей (читательниц), что создает ощущение доверия и принадлежности к сообществу, которое радеет за общие ценности.

Стоит отметить и то внутреннее временное пространство текста: автор не использует конструкции будущего времени, соответственно не конструирует образ будущего. Для рассмотрения «мифа о красоте» выбирает только конструкции прошлого и настоящего времени, что формирует у читателя ощущение возможности повлиять на данную проблему и, в каком-то смысле, самому выбрать ту будущую реальность, в которой он будет существовать.

Также, благодаря обзору прошлого и настоящего, их сравнению и выявлению причинно-следственных формируется основная функция научного текста – донесение логической информации, аргументация тех выдвигаемых тезисов. Массовый читатель получает возможность проанализировать прочитанное и сделать самостоятельный вывод, на который будет способен повлиять в будущем. Так себя проявляет аналитическая функция данного текста.

Таким образом, мы можем наблюдать как именно автор использует коммуникативные тактики для достижения результата: развенчания разных стереотипов и формирования новой идеологии в аспекте красоты.

### *Литература*

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1996 – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 26.04.2023).
2. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 173 с.
3. Алексеевичева, С.Ю. К определению понятия «научно-популярный тип текста» / С.Ю. Алексеевичева. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-nauchno-populyarnyy-tip-teksta/viewer> (дата обращения: 26.04.2023).
4. Тен, Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация / Ю.П. Тен. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – С. 93.

5. Чеснокова, Л.В. Стереотипы в межкультурной коммуникации / Л.В. Чеснокова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii/viewer> (дата обращения: 26.04.2023).
6. Паршина, О.Н. Российская политическая речь: теория и практика / О.Н. Паршина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
7. Бокмельдер, Д.А. Стратегии убеждения в политике: анализ дискурса на материале современного английского языка : автореферат диссертации ... канд. филол. наук / Д.А. Бокмельдер. – Иркутск, 2000. – 23 с.
8. Миф о красоте: стереотипы против женщин / Наоми Вульф ; пер. с англ. А. Графова, Т. Графова. – Москва : АНФ, 2013. – 444 с.
9. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации / В.Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
10. Хамидуллаева, Г.А. Вопросно-ответные конструкции как элемент воздействия в текстах реклам / Г.А. Хамидуллаева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosno-otvetnye-konstruktsii-kak-element-vozdeystviya-v-tekstah-reklam/viewer> (дата обращения: 17.04.2023).
11. Гранева, И.Ю. Местоимение «мы» в аспекте проблемы языкового манипулирования сознанием / И.Ю. Гранева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mestoimenie-my-v-aspekte-problemy-yazykovogo-manipulirovaniya-soznaniem/viewer> (дата обращения: 17.04.2023).

## ОТРАЖЕНИЕ СФЕРЫ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОДЕРЖАНИИ НЕКОТОРЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ ПЕДАГОГА

### THE APPEARANCE OF THE INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY SPHERE IN THE CONTENT OF A NUMBER OF TEACHER'S REGULATORY DOCUMENTS

**Т.А. Ведрова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, образование, предметные результаты обучения, профессиональный портрет педагога

*Key words:* information and communication technology, education, subject results of learning, professional portrait of a teacher

*Аннотация.* Рассматривается содержание ряда нормативных документов профессиональной сферы педагога: ФГОС ООО, ФГОС СОО, Профессиональный портрет педагога, Профессиональный портрет педагога дополнительного образования. Установлено, как сфера информационных технологий отражена в описании предметных результатов обучения выпускников школы и в трудовых функциях педагога. Сделан вывод о том, что в профессиональном портрете педагога ИКТ-компетентность представлена как второстепенная, тогда как в предметных результатах обучения школьников она прописана как одна из ключевых.

В настоящее время цифровые технологии проникли во все сферы жизни, не является исключением из общей тенденции и сфера образования. Изменения, связанные с развитием информационных технологий, отразились на содержании основных нормативных документов, организующих деятельность отечественной системы образования. Меняются, в соответствии с требованиями информационного общества, различные факторы организации и оценки деятельности педагогических коллективов, профессиональное сообщество, в свою очередь, демонстрирует заинтересованность в использовании информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. То есть информационно-коммуникационные технологии в образовании используются для обеспечения эффективности самых разных аспектов образовательного процесса в отечественном образовании всех уровней.

Рассмотрим далее своеобразие данной тенденции – включения лексической темы «информационно-коммуникационные технологии» в содержание ключевых нормативных документов сферы образования.

Содержательный анализ текстов Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (5–9-е кл.) и Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования

(10–11-е кл.) позволил установить, что изучаемая тема наиболее полно и специфично представлена в описании предметных результатов изучения определенных предметных областей. Так, например, для предметной сферы «Искусство» – «приобретение опыта работы с различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация)» [1]. Предметные результаты изучения предметной области «Технология» отражают «развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания» [1]. В разделе, посвященном предметным результатам по математике и информатике, читаем, что необходимо «сформировать представление о роли информатики и ИКТ в современном обществе, понимание основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете» [2]. При изучении информатики на углубленном уровне формируются представления о компьютерных сетях и их роли в современном мире; знание базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей, норм информационной этики и права, принципов обеспечения информационной безопасности, способов и средств обеспечения надежного функционирования средств ИКТ» [2].

Предметные результаты изучения по русскому языку должны отражать ряд навыков и умений, связанных с информационными технологиями, включая навыки «общения при помощи современных средств устной и письменной коммуникации» [1], умение создавать различные текстовые высказывания в соответствии с поставленной целью и сферой общения», например, информационный запрос и др.); «умение использовать словари (в том числе – мультимедийные), ... осуществлять эффективный и оперативный поиск на основе знаний... о способах конструирования информационных запросов» [1].

Отметим, что в данных фрагментах указаны самые актуальные и важные понятия, связанные со знаниями и компетенциями, необходимыми школьникам в современном информационном обществе:

- *цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация;*
- *средства и инструменты ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания;*
- *основы правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете;*
- *базовые принципы организации и функционирования компьютерных сетей, нормы информационной этики и права;*
- *принципы обеспечения информационной безопасности, способы и средства обеспечения надежного функционирования средств ИКТ;*
- *общение при помощи современных средств устной и письменной коммуникации;*
- *конструирование информационного запроса.*

Ранее мы уже пришли к выводу, что «качественные и количественные различия в использовании терминологии тематической группы ИКТ во ФГОС обусловлены регламентируемым в документе уровнем образования, а сходство – единством требований к кадровым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы» [3].

С этими результатами обучения, связанными с информационной компетентностью школьников, мы сравним содержание трудовых функций учителя и воспитателя, описанных в Профессиональном стандарте педагога общеобразовательной организации [4] и педагога дополнительного образования [5], чтобы установить место сферы информационных технологий в профессиональных компетенциях.

В характеристике обобщенных трудовых функций учителя и воспитателя находим описание общепедагогических функций (обучение), реализуемых в 10 трудовых действиях, лишь одно из которых обусловлено формированием навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями. В ряду 11 необходимых умений нет ни одного, прямо или косвенно указывающего на ИКТ, а в списке из 6 необходимых знаний указаны без конкретизации следующие *ИКТ-компетентности: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность* (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [4].

В описании трудовой функции, направленной на решение задач воспитания обучающихся, отсутствуют прямые и косвенные ссылки на использование ИКТ. Далее в представлении развивающей деятельности как трудовой функции указываются действия, связанные с формированием «образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях» [4].

Несколько шире и разнообразнее, с учетом предметной сферы тематическая лексика представлена в трудовых функциях учителя русского языка: *интернет-форумы и интернет-конференции, гипермедиа-формат коммуникации, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария видеофильма, интернет-язык, язык СМИ*.

В Профессиональном стандарте педагога дополнительного образования находим следующие лексемы сферы ИКТ: *электронные образовательные и информационные ресурсы, технические средства обучения, ИКТ, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, возможности информационно-телекоммуникационной сети интернет*. Перечисленные инструменты связаны с выполнением педагогом дополнительного образования всех трудовых функций.

Итак, можно сделать вывод о том, что тема информационно-коммуникационных технологий в аспекте формирования актуальных компетенций представлена во всех рассмотренных нами нормативно-образовательных документах, однако отметим, что в предметных результатах обучения, описанных во ФГОС, дан более широкий и разнообразный перечень информационно-коммуникационных знаний, навыков и умений обучающихся, чем трудовых функций учителя и воспитателя в Профессиональном портрете педагога. Представляется, что навыки использования информационно-коммуникационных технологий являются не самым

значимым элементом профессионального портрета педагога в целом, но их значимость возрастает в конкретизации трудовых функций учителей-предметников и педагогов дополнительного образования.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) // Национальная ассоциация развития образования и науки. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) // Национальная ассоциация развития образования и науки. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.04.2023).
3. Бабенко, И.И. Специфика репрезентации тематической группы «информационно-коммуникационные технологии» в нормативных документах сферы общего образования РФ / И.И. Бабенко, Т.А. Ведрова // Yearbook of Eastern European studies. – № 8. – Вроцлав : 2018/2019. – С. 97–109.
4. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).
5. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).

## МОДЕЛЬ ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

### MODEL OF LINGUOAXIOLOGICAL ANALYSIS OF ARTISTIC TEXT

Ю.Е. Вилкова<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

<sup>2</sup>ОГАОУ «Губернаторский Светленский лицей», Томск, Россия

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* гуманитарная наука, моделирование, лингвоаксиология, лингвоаксиологический анализ, анализ художественного текста, художественный текст  
*Key words:* humanitarian science, modeling, linguo-axiology, linguo-axiological analysis, literary text analysis, literary text

*Аннотация.* Теоретически обоснована модель лингвоаксиологического анализа художественного текста. Представлен исторический путь научного изучения метода моделирования, лингвоаксиологии и принципов лингвоаксиологического анализа.

На современном этапе формирования научного знания эффективно развивается использование метода моделирования различных процессов и явлений, модель представляет воспроизведение фрагмента действительности с сохранением лишь значимых свойств и качеств.

Метод моделирования применяют относительно таких объектов изучения, которые недоступны для реального наблюдения. Ю.Д. Апресян назвал их «черным ящиком», который привлекает внимание исследователей тайной своего внутреннего содержания [1].

К таким объектам можно отнести и язык, потому что язык как средство коммуникации и семиотическую систему не наблюдаем напрямую, лингвисты имеют дело только с его результатом (текстом, дискурсом устной речи), что делает необходимым данный метод в лингвистике.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре модель определяется как «аналог реальной действительности, созданный с помощью определенного условного аппарата: математического – в математике (математическая модель), образного – в искусстве (модель в искусстве), языкового и речевого – в лингвистике (лингвистическая, речевая, языковая модель)» [2].

Основной задачей моделирования в языкознании А.Ф. Лосев назвал «установление тех или иных структур, но не разыскивание новых языковых фактов, приведение в систему полученных эмпирическим путем языковых данных, что делает языковые категории более ясными, определенными, максимально четко сформулированными и систематизированными» [3].

Ю.В. Кравцова выделяет следующие этапы моделирования в языкознании: «1) постановка проблемы и задач исследования; 2) построение языковой модели; 3) исследование и анализ модели; 4) подведение предварительных итогов исследования модели: перенос знаний с модели на оригинал; 5) анализ полученных результатов и их применение» [4].

Лингвистические исследования последних лет дают примеры моделей самых разных объектов: модель художественного текста [5], модель дискурсивного пространства радио [6], модель эмоций в речи человека [7], модели метафор [8], модели концептов [9] и т.д. Материал, чтобы воссоздать модель, исследователи используют также самый разнообразный: от пословиц и поговорок разных культур [9] до авторских радиопрограмм [10].

Лингвоаксиология как новое лингвистическое направление является следствием сдвига лингвистической научной парадигмы.

Системно-структурное языкознание интересовало язык как целостная система, в центре исследований были внутриязыковые единицы и внутриязыковые закономерности. Представители системно-структурного направления не рассматривали язык в связи со смежными социальными явлениями. В рамках главенствующей в настоящее время антропоцентрической парадигмы интересы ученых переключились на субъект познания и речи, таким образом, сейчас анализируется уже человек в языке и язык в человеке, так как любой текст, который создается человеком, передает с помощью средств языка содержание человеческой личности. Раньше анализировались языковые единицы – фонетические, лексические, грамматические, в настоящее же время основным вопросом является определение содержательных конструкторов. Невозможно изучать язык в отрыве от носителя, поэтому идет активный процесс формирования новых исследовательских направлений, одним из которых является лингвоаксиология. Эта междисциплинарная область исследований возникла благодаря взаимодействию аксиологии и лингвистики, так как именно «язык реализует и вербализует, онтологизирует национальную культурную картину мира, хранит ее и передает из поколения в поколение» [11].

Обращение лингвистов к аксиосфере связано как с динамикой научной мысли, так и с социальной необходимостью.

По определению С.Ю. Лавровой, «лингвоаксиология – часть философского учения о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности» [12].

Из вышесказанного можно определить, что целью аксиологического анализа является моделирование аксиосферы национальной картины мира / социальной группы / индивида, то есть выявление среди когнитивных признаков реалии ценностно значимые.

Любое моделирование формально сводится к поиску ответов на вопросы: «Что это?», «Какие разновидности этого процесса/явления существуют?», лингвистическое моделирование соответственно предполагает ответ на вопрос: «Какими средствами языка этот феномен выражается?».

Лингвоаксиологическое моделирование включает в себя когнитивный анализ (какие концепты и категории содержит в себе фрагмент текста), аксиологиче-

ский (какие признаки ценностно значимы (положительные или отрицательные)) и диахронный (эволюция языка и общества) анализы.

Художественный текст – сложная и многогранная система, анализ которой важен не только с точки зрения авторской идеи, но и с помощью какого материала эта идея была высказана. Ю.М. Лотман справедливо отмечает: «Мысль писателя реализуется в художественной структуре и не отделима от нее» [13].

Если в результате литературоведческого (филологического) анализа художественного произведения (Ю.М. Лотман, В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня) мы выявляем историческую проблематику произведения, подчеркивая его художественное своеобразие в литературном процессе и показывая ценность авторской позиции, то нами предлагается новый вид анализа.

В данной работе мы концентрируем наше внимание на актуальности модели лингвоаксиологического анализа художественных текстов, в частности используемых на уроках русского языка и литературы в средней общеобразовательной школе, так как этот языковой материал с ярко выраженной аксиологической направленностью.

Художественные тексты, встречающиеся в школьной программе, влияют на понимание и побуждают читателя формировать нравственные позиции, в таких текстах говорится о совести, любви к Родине, доброте и т.д. Изучение языковых явлений на примере данных текстов развивает умения обучающихся давать морально-нравственную оценку событиям социальной действительности.

Как уже говорилось выше, лингвоаксиологический анализ художественного текста вбирает в себя все виды анализа, что способствует более детальному прочтению текста учащимися с помощью «призмы» аксиологии [14]: духовности и человеческих ценностей, нравственности и моральных принципов.

Понимание художественного текста в процессе лингвоаксиологического анализа формируется через обращение читателя к средствам художественной выразительности, использованным автором, на эксплицитном и имплицитном уровнях текста. Языковые средства присутствуют во всей структуре текста, но могут выполнять разные функции: интригующую, задерживающую внимание и так далее. Выявление средств художественной выразительности верное их толкование направит читателя-ученика к пониманию заложенного автором смысла текста или его фрагмента.

Богатым материалом в этом поле исследований дает русская классическая литература. Примером может служить повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» [15], где авторский субъективно-эмоциональный взгляд на описываемые события выражается в многообразии характерных единиц всех уровней языка и выразительных приемов. При лингвоаксиологическом анализе рассмотрены языковые средства и приемы, через которые воспроизводятся чувства центральных персонажей повести: семейная и религиозная лексика (*матушка, отец, монастырь, келья, распятие, молящийся, храм, божеская милость*), лексика, связанная с природой (*«густо-зеленые цветущие луга», «светлая река», «дубовая роща»*), глаголы, связанные с деятельностью органов чувств и когнитивными процессами (*глядят, видишь, представляется, горевать, внимаю*), формы превосходной степени прилагательных (*плодоноснейшие, величайший, страшнейший*),

многочисленные прилагательные и наречия, выражающие оценку и эмоции рассказчика (*приятные, мрачные, ужасная, печальные, жалобные, страшно, грустно*), слова в уменьшительно-ласкательной форме (*старушка, матушка, головки, пастушок, вдовица*), лирические отступления, обращения к читателю или к героям, восклицательные предложения, а также многочисленные риторические вопросы, обращения и восклицания («*Всякий догадается*», «*Теперь читатель должен знать*», «*Обратимся к Лизе*», «*нужно ли сказывать где?*», «*Ах, Лиза, Лиза! Что с тобой сделалось?*»), инверсия («*земных оков своих*», «*хотели у нее купить цветы*», «*венки для шляпы твоей*»), приемы умолчания («*Но я бросаю кисть, Но я не могу описать всего, что они при сем случае говорили*»), парцелляция («*Лиза рыдала – Эраст плакал – оставил ее – она упала – стала на колени...*»). В результате лингвоаксиологического анализа можно прийти к выводу, что именно рассказчик выступает главным транслятором чувства и нравственно-этической позиции в произведении, хотя прямо декларируемой информации в повести о нем нет.

Нельзя не согласиться с мнениями ученых, что лингвоаксиологический анализ художественного текста позволяет выявить механизмы «понятийно-образного воплощения ценности» [15] и «вычленил как поверхностную содержательно-ценностную структуру текста, так и глубинную, имплицитную оценочность» [16].

Таким образом, использование лингвоаксиологического анализа направлено на развитие мышления и жизненных ценностей учащихся, а также на расширение понимания авторской позиции не только в художественных, но и любых других текстах.

### *Литература*

1. Апресян, Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики / Ю.Д. Апресян. – Москва : Наука, 1966. – 304 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 13.04.2023).
3. Лосев, А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А.Ф. Лосев. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 296 с.
4. Кравцова, Ю.В. Моделирование в современной лингвистике / Ю.В. Кравцова // Вестник Житомирского государственного университета им. Ивана Франко. Филологические науки. – 2014. – № 5. – С. 181–189.
5. Ерохина, А.М. Художественный текст как модель универсума человека (метод моделирования и проблема разграничения массовых и художественных текстов) / А.М. Ерохина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 5/2. – С. 207–213.
6. Ермоленкина, Л.И. Дискурс радио как функциональная целостность : подходы к моделированию / Л.И. Ермоленкина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – Вып. 6 (195). – С. 68–72.
7. Розалиев, В.Л. Построение модели эмоций по речи человека / В.Л. Розалиев // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2007. – № 9 (35). – С. 65–68.
8. Абрамова, А.А. Обратимые метафорические модели «Человек – компьютер» и «Компьютер – это человек» в русской языковой картине мира / А.А. Абрамова // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2 / 2 (74). – С. 149–152.

9. Коровина, Н.А. Лингвистическая реконструкция моделей концептов: «один человек» «в мире людей» на материале русских и английских пословиц / Н.А. Коровина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4 / 1 (34). – С. 113–116.
10. Ермоленкина, Л.И. Специфика лингвокогнитивного моделирования оппозиционного дискурса (на примере авторской радиопрограммы В. Шендеровича) / Л.И. Ермоленкина // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 313. – С. 7–12.
11. Гураль, С.К. Мировоззрение, картина мира, язык : лингвистический аспект соотношения / С.К. Гураль // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 14–21.
12. Лаврова, С.Ю. Перцептивный образ как аксиологический знак художественного мира (на материале «Очерков» К.Д. Бальмонта) / С.Ю. Лаврова // Альманах «Солнечная пряжа». – 2007. – № 2. – С. 5–9.
13. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.
14. Дейкина, А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография // А.Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.
15. Карамзин, Н.М. Избранные сочинения : в 2 т. / Н.М. Карамзин. – Москва ; Ленинград : Художественная литература, 1964. – Т. 2. – 591 с.
16. Слышкин, Г.Г. Речевой жанр : перспективы концептологического анализа / Г.Г. Слышкин // Жанры речи : сборник научных статей. Вып. 4 : Жанр и концепт. – Саратов : Колледж, 2005. – С. 34–50.
17. Шалина, И.В. К проблеме описания методики лингвоаксиологического анализа (на материале диалогического общения носителей просторечной лингвокультуры) / И.В. Шалина, Ю.Б. Пикулева // Научный диалог. – 2016. – № 11 (59). – С. 121–137.

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ  
ПОЭТИКИ ЖЕНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ (НА МАТЕРИАЛЕ  
РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»)**

**LINGUOSTYLISTICAL ANALYSIS AS A WAY TO STUDY THE POETICS  
OF WOMEN'S LITERARY IMAGES (BY THE MATERIAL  
OF M.YU. LERMONTOV'S NOVEL "HERO OF OUR TIME")**

**К.В. Дмитрук**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* лингвостилистический анализ, компетенция, текст, художественный текст, поэтика женских литературных образов

*Key words:* linguistic and stylistic analysis, competence, text, artistic text, poetics of female literary images

*Аннотация.* Анализируется использование ресурсов лингвостилистического анализа как способа изучения поэтики женских литературных образов на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе. Рассматривается компетентностный подход, являющийся центральным в современном образовании, роль лингвостилистического анализа в формировании ключевых компетенций при обучении русскому языку, цель и сущность лингвостилистического анализа, текст как объект лингвостилистического анализа, особое значение данного вида анализа при изучении художественных текстов. Лингвистический анализ, как способ изучения поэтики женских литературных образов, рассматривается на основе романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Центральным подходом в методике преподавания русского языка в современной образовательной парадигме является компетентностный подход, в рамках которого определение целей и задач обучения, уровня знаний, умений, навыков происходит через освоение разного рода компетенций. Содержание обучения русскому языку определяется ФГОС ООО как система, обеспечивающая развитие и совершенствование в тесной взаимосвязи следующих компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической [1]. Компетенции предполагают не просто усвоение учащимися знаний и формирование у них умений, но и применение их на практике в различных ситуациях, развитие личности обучающихся, их интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций.

Одним из эффективных средств формирования у обучающихся указанных компетенций является лингвостилистический анализ текста.

Важность использования лингвостилистического анализа в обучении русскому языку обуславливается новыми требованиями к обучению, но методические ресурсы данного вида анализа текста не в полной мере востребованы и отражены

в учебно-методических комплексах и образовательных программах по русскому языку, в них освещены только отдельные его аспекты.

Объектом лингвостилистического анализа является текст – «единое коммуникативное, культурологическое, информационно-смысловое, композиционное и языковое целое» [2, с. 26]. Он представляет собой равноправную и высшую единицу языковой системы, элемент системы текстов, через который в речи реализуется коммуникативная сущность языка. Таким образом, текст является «уникальным сочетанием статики языка и динамики речи, точкой их пересечения» [3, с. 56].

В основе теории лингвостилистического анализа текста лежат труды Л.В. Щербы и В.В. Виноградова. Теоретические аспекты лингвостилистического анализа рассматривались в разное время в работах Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотновой, И.Е. Васильева, В.П. Вомперского, А.И. Горшкова, С.Г. Ильенко, Е.В. Капацинской, И.И. Ковтуновой, В.И. Кодухова, Б.А. Ларина, Ю.М. Лотмана, Л.Ю. Максимова, Л.А. Новикова, Н.М. Шанского и многих других исследователей.

Описание свойств и особенностей отдельных элементов и частей произведения, а также установление объективного состава и структуры текста являются целью лингвостилистического анализа. Объектом анализа становятся и содержание, и структура, и языковые единицы исходного текста, текст как «структура словесных форм в их эстетической организованности». Таким образом, лингвостилистический анализ выявляет стилистические функции языковых единиц как единиц текстовых, рассматривает, как в художественной речевой системе произведения выражается образный строй [4].

Лингвостилистический анализ текста предполагает многоаспектное комплексное изучение всего потенциала художественного текста, который представляет систему взаимосвязанных и взаимодействующих уровней языка, единство идейно-эстетического, жанрово-композиционного и собственно языкового уровней.

Обратимся к языковой репрезентации женских образов в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». В данном произведении представлена целая галерея женских образов – от девушки-контрабандистки до великосветской княжны Мери Лиговской.

Выделим основные составляющие характеристики художественного образа: физические, внешние характеристики героя (наружность, черты лица, национальный фактор, фигура, прическа, одежда, возраст, мимика, походка, манера говорить и др.); социальный статус; семейное положение; родственные связи; психологическое состояние героя, его эмоции, настроение, характер, темперамент.

Среди особенностей изображения образов мы выделили, что М.Ю. Лермонтов часто начинает портрет с описания одежды, ищет костюмное выражение сути личности.

Языковая репрезентация женских образов в художественных текстах возможна посредством исследования персонажной и неперсонажной речи. В направлении исследования портретной манеры М.Ю. Лермонтова акцент следует сделать на неперсонажной лексике, поскольку в данном произведении именно она является главным маркером, характеризующим героя. Так как в «Герое нашего времени» существует три повествующих лица – писатель, сам Печорин и Максим

Максимыч, то портретные характеристики художественных образов зависит от того, чью точку зрения они выражают. Именно поэтому у всех описаний разный эмоциональный строй, разные цели. В определенном смысле можно говорить о том, что перед нами не столько портрет героини, сколько восприятие его другими героями романа. Зачастую портретные описания идут вразрез с тем впечатлением, которое уже сложилось о герое, портрет в равной мере характеризует как описываемого, так и самого наблюдателя. Так, например, Бэла завлекает Печорина очевидно «внешними» качествами, в Ундине же главный герой находит нечто неземное, при этом отсутствие «наружной» привлекательности уходит на второй план, важное место здесь занимает категория голоса.

Присутствие национального фактора при описании героинь необходимо для раскрытия сущности их поведения, обосновать черты характера и особенности воспитания. Так Бэла – мусульманка, в силу вероисповедания и традиций она покорна, скромна.

Ундина – дитя природы, поэтому в ее характеристику естественно не включать такие категории, как родственные связи, вероисповедание, социальный статус, необходимые для анализа предыдущей героини, она даже имени не имеет. Она свободна от иерархии и взаимосвязей цивилизованного мира, в отличие Бэлы она напоминает стихию: быстрая, независимая, подвижная и переменчивая.

Для характеристики поведения героинь автор часто использует глаголы и наречия. Так, например, описывая действия Бэлы, Лермонтов прибегает к помощи следующих глаголов: «посматривала», «призадумалась», «кивнула». Действия Бэлы сопровождаются такими наречиями, как: «молча» «исподлобья», «искоса», «вполголоса». Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в начале повести девушка нерешительна, замкнута, осторожна, застенчива, скована в проявлении чувств. Автор сравнивает ее с «пугливой дикой серной». Выдают ее внутренне состояние глаза: «Что за глаза! они так и сверкали, будто два угля...» [1, с. 20].

Описывая действия Ундины, Лермонтов использует другие глаголы «всматривалась», «смеялась», «запевала» «пробежала», «хотела», «вертелась», «прыгала» Действия Ундины сопровождаются такими наречиями, как «пристально», «громко», «небрежно», «проницательно» «вприпрыжку». Таким образом, Ундина, в отличие от Бэлы, раскована, энергична, открыта, ее поведение зачастую демонстративно.

Если говорить о реализации цветообозначений, можно отметить следующее: образ Ундины построен в светлых тонах, которые обычно ассоциируются с легкостью и безмятежностью. В описании Бэлы фигурирует черный цвет, который обычно ассоциируется с внутренним напряжением, закрытостью, обособленностью от внешнего мира, неконтактностью и замкнутостью. Таким образом, мы видим, что перед нами две юные девушки, внешние характеристики которых полярно различны в отношении категории цветовой репрезентации. Разница выражается и при восприятии героинь окружающими, если Бэла внешне очень привлекательна, ее характеризуют как «хорошенькую княжну», которой все любят, «восточную красавицу», то Ундина обладает при внешней обычности магической притягательностью, завлекает Печорина своим нежным, притягательным голосом: «...настоящая русалка <...> запевала снова песню» [5, с. 47].

Следует отметить изменения в поведении героинь, когда Печорин охладевает к Бэле, она пытается петь, плясать, прыгать, но ее вспышки сменяются слезами, глаза, прежде «горящие, как угли», становятся тусклыми, щеки бледнеют, западают. Стилистическими средствами внешних перемен автор подчеркивает внутреннее состояние героини.

Поведение Ундины, ее подчеркнутая горячность также стилистически отражаются: «огненный поцелуй», «пламенное дыхание» отражают разрушительное начало, таящееся в героине. И действительно, она сначала лаской заманивает Печорина в лодку, а затем хладнокровно пытается его убить, так как по-настоящему любит контрабандиста Янко: «Хочу оттолкнуть ее от себя – она как кошка вцепилась в мою одежду <...> я скоро заметил, что уступаю моему противнику в ловкости... [1, с. 49]; «...пальцы ее хрустели, но она не вскрикнула: ее змеиная натура выдержала эту пытку» [1, с. 49]; «...сверхъестественным усилием я мгновенно бросил ее в волны» [1, с. 50].

Рассмотрение языковой репрезентации женских образов романа позволило выявить различия между сопоставляемыми героинями, связанные с их индивидуальными качествами и условиями формирования их личности. Лингвостилистический анализ позволил глубже проникнуть в сущность анализируемых образов и непосредственно связанного с ними образа главного героя.

Таким образом, мы можем говорить о том, что лингвостилистический анализ обладает большим методическим ресурсом, способствует формированию у обучающихся языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций и определенных универсальных учебных действий, а также понимание обучающимися идейно-образного содержания художественного текста, воспитывает культуру речи, культуру восприятия и понимания текста, расширяет лингвистический кругозор.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). – URL : [https:// www.минобрнауки.рф](https://www.минобрнауки.рф) (дата обращения: 10.02.2023).
2. Юсупова, З.Ф. Компетентностный подход к обучению русскому языку в школе / З.Ф. Юсупова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2015. – 68 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 368 с.
4. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1980. – 315 с.
5. Лермонтов, М.Ю. Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов. – Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1962. – 219 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ  
В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О БЫВШИХ СУПРУГАХ И ОБЩИХ ДЕТЯХ)**

**USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH  
ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM ABOUT EX-SPOUSES  
AND COMMON CHILDREN)**

**М.С. Дремова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, компьютерная лингвистика, анализ текста

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, computational linguistics, text analysis

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента антибабского форума; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала.

**Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного бывшим супругам и общим детям [1]. Объем проанализированного дискурса – 1 189 слов, 141 предложение, 8 анонимизированных участников.

**Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о бывших супругах и общих детях)», использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

## Экстралингвистические особенности дискурсивного материала

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискуссии. Укажем некоторые из них семейное положение участников форума: преимущественно это мужчины разного уровня образования. Инициатор обсуждения – мужчина, в разводе, серьезных отношений нет, трое детей, в аккаунте отмечено среднее специальное образование.

### Результаты лингвистического анализа

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященный бывшим супругам и общим детям, мы установили, что участники дискуссии используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): сравнения («забрал двоих спиногрызов»), ирония («ты выступил в качестве благородного Алень –папамы», «Мы тУТ все РогатЫЕ») обращение («Развод оформлен? Квартира чья?»), эпитет («светлой любви»). Темой рассматриваемого фрагмента форума является неприятие мужчиной того, что бывшая жена требует от него заботиться о детях на равных с ней, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *жена* и *дети*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «жена» включает следующие лексемы: *бывшая, бабеха, женщина, баба*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «дети», содержит следующие слова: *детушки, сын, спиногрызы, родители, отец*. Идея, которую задает автор первичного сообщения, сводится к его раздражению тем, что бывшая жена заставляет его заботиться о троих общих детях, не обращая внимания на то, что у него нет на это желания и времени, более того, он беспокоится о том, как бы жена не загнала его под свой каблук. С этим вступают в дискуссию участники форума, соглашаясь или оспаривая его тезис, например: «как под каблук можно загнать человека живущего отдельно и самостоятельной жизнью?», «дети должны воспитываться матерью», «я зря потратил свое время на тему очередного, обыкновенного подкаблучника», «так это ж твои дети или чьи?», «экспертизу делай, если не твои, то и не смотри за ними», «поставь в своей «Клубной карте» роспись – наступи копытцем», «а что тут такого-заниматься со своими же детьми?» [1].

### Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, мы обратились к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Установили, что в словаре Владимира Даля словарные значения ключевых слов существенно не изменились за прошедшие 200 лет. Например, в словарных статьях лексемы «ребенок» находим следующее значение: «ребенком зовут младенца, отрока или отроковицу, до юношества» [2]; лексемы «каблук» – «каблук умал, суконный или кожаный колпачек (клобучек), надеваемый на голову ловчих птиц». Многие слова из тематических групп, которые мы определили, являются новыми, поэтому в словаре В. Даля не отражены.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. В электронном словаре Ю. Караулова мы нашли слово-стимул «ребенок», соответствующее рассматриваемым нами ключевым словам. Для анализа результатов современного представления о данном понятии сравним результаты ассоциативного словаря по гендерному параметру опрашиваемых. Как показывают результаты поиска, у мужчин стимул «ребенок» вызывает ассоциации: *здоровый, малыш, сын, счастливый и мальчик*. Женщины ассоциируют ребенка следующим образом: *маленький, взрослый, плачет и счастье*. Очевидно, что представления о концепте различаются несущественно, что говорит об определенной однородности представления о концепте «ребенок».

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «ребенок» вполне в соответствии со словарным значением, воспринимается фоносемантически как *«веселое, шероховатое, яркое, радостное, активное, быстрое, подвижное, короткое»*;

2) фоносемантический облик слова «подкаблучник» воспринимается программой фоносемантического анализа, как *«мужественный, грубый, угловатый»*, что вполне соответствует заданной семантике слова;

3) текстовый материал в целом получил следующую характеристику «мужественный, злой», на наш взгляд, звукобуквенная специфика текста соответствует эмоциональной тональности, которую мы определили в результате первичного прочтения форума.

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить в рассматриваемом фрагменте частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: *ребенок, должен, пристраивать, развод, каблук*.

Отметим, что эти лексемы вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 110 студентов 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ. Нами были предложены следующие вопросы: «Как вы думаете, мешают ли дети новым отношениям?», «Жена после развода требует сидеть с детьми, как вы к этому относитесь?». В дискуссии, которую мы анализировали, участники форума прямо или косвенно считали, что *«дети важнее новых отношений»* и *«дети не мешают новым отношениям родителей, приходится смириться, что детей никуда не денешь»*, это мнение поддержали и участники нашего опроса – 43,6% выбрали ответ *«дети важнее отношений»*, единичны (2,7% и 3,1%) ответы *«новые отношения важнее детей»* и *«отец не должен сидеть с детьми, денег дал и уехал»*. В обсуждении проблемы ответственности за детей после развода участники форума и опроса также сошлись во мнениях. Самым частотным ответом на второй вопрос стал вариант – *«после развода брать ответственность за детей нужно обоим родителям, а не только отцу/матери»*. Ответственность обоих родителей

поддержали 89,1% наших респондентов. На наш взгляд, совпадение представлений участников форума и наших респондентов объясняется единством взглядов, общественным мнением о том, что оба родителя отвечают за воспитание детей.

### **Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала**

Отметим, что методы компьютерной лингвистики подкрепляют и уточняют традиционные. Данные программы для анализа не только экономят время, но и дают развернутые результаты. Компьютерные программы как новый метод научных исследований в век информационных технологий облегчают деятельность, связанную с анализом и интерпретацией текстового материала.

### *Литература*

1. Антибабский форум // antiwomen.ru – Антибабский форум. – URL: <https://antiwomen.ru/index.php> (дата обращения: 30.11.2022). – Режим доступа : для зарегистрир. пользователей.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL : <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа : для зарегистрир. пользователей.

## ФРЕЙМОВЫЙ СЛОВАРЬ СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АКТИВНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

### FRAME DICTIONARY OF SOCIAL INTERACTIONS THROUGH THE PRISM OF ACTIVE LEXICOGRAPHY

А.И. Дударева<sup>1</sup>, К.А. Кучерова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»,  
Томск, Россия

<sup>2</sup> ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»,  
Томск, Россия

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры общей, компьютерной  
и когнитивной лингвистики Томского государственного университета  
Ю.В. Филь

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, глаголы социального взаимодействия, активная лексикография, электронный фреймовый словарь

*Key words:* social interaction, verbs of social interaction, active lexicography, electronic frame dictionary

*Аннотация.* Проект посвящен поиску лексикографической репрезентации русских единиц с семантикой социального взаимодействия, для которых линейный способ отражения их значений в словаре не может считаться полным и удобным для пользователя. В качестве минимальной структурной единицы электронного словаря предлагается фреймовая словарная статья, содержащая не только лингвистическую информацию о языковых единицах, но и информацию о внеязыковой действительности.

На современном этапе отечественная лексикография ставит перед исследователями задачи поиска новых, более продуктивных способов отражения языковых единиц в словарных источниках, новых форматов построения словарных статей и новых платформ функционирования лексикографических источников. Целью данной статьи является презентация лексикографического проекта, направленного на разработку и создание словаря, удовлетворяющего указанным задачам.

В центре внимания находятся русские глаголы, принадлежащие к семантической группе социального взаимодействия (*подчинять/подчиняться, управлять, побеждать, противодействовать* и др.), а также другие единицы с аналогичной семантикой, которые обладают сложной содержательной структурой, отражают разные модусы социального бытия. Они требуют особого лексикографического представления и представляют собой богатый материал для создания фреймового словаря. Фрейм как структура для представления типовых ситуаций со всем набором их участников и значимых для этих ситуаций обстоятельств как нельзя лучше подходит для описания и представления многоаспектного и многокомпонентного содержания и речевого поведения «социальных» единиц, так как дает многомерное комплексное представление о целом фрагменте внеязыковой действительности, что традиционное словарное представление не способно отразить.

В качестве семантической области, требующей исследования и одновременно репрезентации в создаваемом лексикографическом источнике активного типа, в проекте выбрана ситуация социального взаимодействия, с одной стороны, отражающая сложность и неоднозначность общественных отношений, а с другой стороны, представляющаяся наиболее значимой и одновременно трудной для понимания со стороны иностранцев, изучающих русский язык.

Разработка словаря активного типа требует опоры на достижения активной лексикографии. Данное понятие введено Ю.Д. Апресяном, под руководством которого разрабатывается «Активный словарь русского языка» [3]. Подобные словари предназначены для того, чтобы обеспечить нужды активного владения языком, продуцирования текстов. С этой целью в словарь помещается более полная информация обо всех существенных для функционирования сторон слова. Так, основной единицей описания в «Активном словаре русского языка» является отдельное слово, или вокабула, которая сопровождается лексической, грамматической и стилистической информацией, а также набором фразеологических единиц, в состав которой входит данная вокабула [3]. Такой подход к лексикографированию глагольной лексики расширяет возможности восприятия и использования единиц.

Данное исследование построено на анализе работ по описанию единиц *социального взаимодействия* и их представлению в лексикографических источниках традиционного и современного типа. За основу работы взяты существующие варианты семантических классификаций единиц, прежде всего классификационная структура «Толкового словаря русских глаголов», схема «Русского семантического словаря» [1, 2]. Данные источники дают достаточно полное представление о рассматриваемых глагольных единицах, однако материал в них сгруппирован по семантическому критерию, т.е. по определенным областям, а не с точки зрения отражения глаголами реальных фрагментов действительности, в том числе социального взаимодействия.

Варианты описания фреймовых структур, в том числе отражающих социальные отношения, представлены в проектах FrameNet, Russian FrameBank, Frame-semantic Online Lexicon (G-FOL).

Так, в проекте FrameNet [4], основанном на теории Ч. Филлмора, единицы языка даны в интерактивном формате. Этот ресурс вызывает огромный исследовательский интерес с точки зрения описания фреймовой семантики и принципов ее представления. На материале русского языка аналогичного готового ресурса нет, хотя велась работа над созданием системы Russian FrameBank [5], которая оказалась незаконченной. Подобные источники предназначены в большей мере для семантической разметки текста и активно используются в машинном обучении. Поскольку тематическая разметка является довольно сложной для реализации, исследователи опираются на структурные элементы фрейма.

На основе FrameNet реализуется проект немецко-английского словаря German Frame-semantic Online Lexicon (G-FOL) [6], также рассматриваемого нами в качестве образца для нашего словарного проекта и ориентира на потенциальную структуру итогового словаря. Целью авторов FrameNet было создание словаря, который сможет покрыть больше потребностей обучающихся. Помимо значения

слов и грамматических форм данный словарь дает *описание ситуаций*, в которых можно использовать эти слова. В G-FOL содержится 29 фреймов, связанных с разными сферами жизни. В каждом фрейме представлено его описание; приведены участники ситуации, а также список лексики, который разбит на тематики; есть словарное определение, примеры использования, грамматические заметки.

Отличительным признаком FrameNet и G-FOL является то, что слова, принадлежащие к слотам, размечены разными цветами. Это значительно помогает изучающим язык, поскольку они могут увидеть примеры использования и, даже не зная перевода единицы на свой язык, получить представление о том, что говорится в данном контексте.

Основной единицей описания в разрабатываемом нами словаре является фрейм (а также составляющие его субфреймы), отражающий ситуации социального взаимодействия. Фреймовый подход позволяет лучше организовать словарное описание лексики, вписать ее в общее представление о значимом фрагменте внеязыковой действительности. С помощью фрейма можно смоделировать принципы структурирования и отражения определенной части человеческого опыта и знаний в значениях языковых единиц, наметить их основную парадигматику, представить способы активации этих знаний.

При отборе «социальных» ситуаций мы ориентировались на литературу по социологии, психологии, лингвистике и опирались на классификации глагольной лексики, имеющей в своей содержательной структуре указание на социальный характер. С учетом типологии единиц с социальной семантикой нами выделено 24 ситуации социального взаимодействия («Образование и воспитание», «Нарушение закона и наказание», «Прием на работу» и др.), более 60 субфреймов, которые войдут в словарь.

Словарная статья разрабатываемого фреймового словаря содержит описание ситуации социального взаимодействия в реальном мире, она содержит информацию об участниках ситуации и их типичных действиях. Иллюстративный материал, взятый из языковых корпусов и других источников, показывает, как единицы, вербализующие фрейм, употребляются в речи, что поможет пользователям словаря увидеть реализацию типовых ситуаций фрейма. Словарь дает не только лингвистическую информацию о языковых единицах, но и информацию о внеязыковой действительности. Описание субфрейма включает в себя его характеристику, указание единиц-репрезентантов с их словарными дефинициями, особенности языкового оформления с учетом парадигматических и синтагматических отношений единиц-репрезентантов и англоязычные варианты репрезентантов фрейма, а также информацию о пересечении данного субфрейма с другими в случае, если это происходит.

Так, наполнение фреймовой словарной статьи «Профессиональная деятельность» разрабатываемого словаря выглядит следующим образом.

Фрейм состоит из субфреймов «прием на работу», «увольнение» и т.п.

Субфрейм «прием на работу» состоит из четырех этапов: предварительный, собеседование, написание заявления, проверка и прием документов и заключение трудового договора.

Описание каждого этапа включает в себя **описание ситуации, участников ситуации** (*соискатель/кандидат (applicant job seeker/candidate)* и *работодатель (employer)*) и **их типичные действия** (*искать (search)*, *составлять резюме (make)*, *рассылать (send out)*, *отвечать (reply)* и др.), **дополнительные компоненты**, которые могут быть полезны для получения полного представления о ситуации.

К каждому типичному действию приводятся контексты, подобранные из Национального корпуса русского языка и других источников.

### *Литература*

1. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Т. 4 / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова ; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва : РАН. Ин-т рус. яз., 2007. – 952 с.
2. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Англ. эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.
3. Проспект активного словаря русского языка / Коллектив авторов ; Отв. ред. акад. Ю.Д. Апресян. – Москва : Языки славянских культур, 2010. – 784 с.
4. FrameNet: [Электронный ресурс] : база данных. URL: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/> (дата обращения: 10.05.2023).
5. Ляшевская, О.Н. Русский Фреймнет: к задаче создания корпусного словаря конструкций / О.Н. Ляшевская, Ю.Л. Кузнецова // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – 2009. – Вып. 8 (15). – С. 306–312.
6. German Frame-semantic Online Lexicon (G-FOL): [Электронный ресурс] : онлайн-лексикон. – URL: <https://www.coerll.utexas.edu/frames/> (дата обращения: 10.05.2023).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ  
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
В 9-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**USE OF TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING  
THROUGH READING AND WRITING TO FORM SCHOOLCHILDREN'S  
TEXT COMPETENCES (BY THE MATERIAL OF RUSSIAN LANGUAGE  
AND LITERATURE LESSONS IN THE 9th CLASS OF SECONDARY  
EDUCATIONAL SCHOOL)**

**А.И. Дукмас**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* образовательное проектирование, формы организации позиции учителя, технология case-study

*Key words:* educational design, forms of organization of the teacher's position, technology for the development of critical thinking through reading and writing

*Аннотация.* Технологизация в образовательном проектировании предполагает включение в совместную деятельность технологию case-study, влияющую на развитие текстовой деятельности обучающихся.

**Контекст. Проблема. Цель исследования**

Деятельность современного учителя – это потенциально инновационный процесс, поскольку реальность предъявляет новые требования в области формирования результатов обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) [1] строится в ориентире на идею субъектности. Она проявляется в необходимости формирования универсальных учебных действий обучающихся (УУД) разного содержания (регулятивных, коммуникативных, познавательных), в развитии у них функциональной грамотности, а также в достижении в итоге личностных результатов, которые соединяют все обозначенные умения в концептуальной доминанте стандарта.

Данный подход ставит педагога в ситуацию проектного поиска для совмещения знаниевой и деятельностной компонент в пределах одного урока, что вынуждает его искать новые формы организации деятельности, направленной на развитие всех групп УУД. Для учителя-словесника ситуация еще более усложняется необходимостью вписать организацию текстовой деятельности в урочное пространство для обеспечения положительных результатов государственной итоговой аттестации по русскому языку. В этом контексте, являясь объектом

инновационного проектирования, деятельность в формате ФГОС становится проявлением компетентностных дефицитов педагога в организации образовательного метапространства, в рамках которого возможно достижение обозначенных целей. Свое исследование мы рассматриваем как попытку восполнить обозначенный дефицит за счет использования методического потенциала технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) в образовательной деятельности.

Цель – проявить успешность применения ресурса технологии РКМЧП для развития текстовой деятельности обучающихся.

Задачи:

1. Теоретические: обосновать концептуальные основы использования технологии РКМЧП, сформировать модель ее использования в рамках урока.
2. Апробировать модель в образовательной деятельности.
3. Гипотеза: использование технологии РКМЧП для развития текстовой деятельности может быть успешным, если педагог:
  - организует методико-педагогическое обеспечение урока на основе антропологического подхода;
  - создает проект, используя потенциал моделей совместной деятельности (СД);
  - включает в контекст этих моделей приемы технологии РКМЧП в соответствии с целями и задачами урока;
  - видит успешность собственной деятельности в актуализации и развитии УУД обучающихся.

### **Методология**

Методологическим основанием исследования становится антропологический подход, концепция СД и методика гуманитарного исследования, этапы которой разработаны Г.Н. Прокументовой [3, 4].

### **Теоретические основы исследования**

Положение об образовательном проектировании в инновационном пространстве [5], согласно которым оно понимается как создание субъектом собственной образовательной реальности [6]. Этот процесс осуществляется средствами выбранной субъектом антропотехники.

В качестве таковой мы рассматриваем формы СД (авторитарную, лидерскую, партнерскую), в рамках которых используются элементы технологии РКМЧП. Включение РКМЧП во многом обусловлено возможностью этой технологии влиять на положительную мотивацию в обучении, возможностью отдельных приемов технологии способствовать развитию текстовой деятельности обучающихся [7].

**Описание образовательного прецедента:** «Использование приемов технологии РКМЧП в процессе организации текстовой деятельности».

### **Первый этап – актуализация, проблематизация смыслов участников**

**Цель:** формирование дискурсивно-смыслового пространства проекта.

Урок литературы – был проведен по теме: «Чичиков – герой или антигерой своего времени» в рамках изучения поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».

Обучающиеся с помощью проблемных вопросов педагога размышляли о жизненном пути двух современников: Илона Маска и Стива Джобса. С помощью

опорных текстов были составлены первые суждения об успешности или неуспешности жизненных историй обозначенных персонажей. Девятиклассникам было предложено в жанре устного выступления обозначить составляющие успеха героев. После этого им предстояло выбрать те компоненты, которые, по их мнению, важны для личностного роста человека. Диалоговое пространство было выстроено таким образом, что каждый мог высказаться, предложить свою версию. Роль педагога в данном процессе – поддержка всех суждений, концептуализация их содержания, помощь в формулировании локальных смыслов. Результатом СД в обозначенной логике стало сложившееся дискурсивно-смысловое пространство версий. Обозначились смысловые локусы: «прагматизм», «креативность», «мобильность».

**Аналитический комментарий и выводы.** Учитель на данном этапе стал организатором смыслодеятельности участников проекта. Педагог выбрал лидерский тип взаимодействия, направив обучающихся к осознанию и принятию собственных исходных позиций. Диалог, выступающий формой взаимодействия, позволил актуализировать смыслы участников СД. Педагог, занимавший позицию лидера, позволявшую соогранизовывать возникшие смыслы, выступил проектировщиком дискурсивного пространства урока. При этом в деятельность включались элементы авторитаризма: он предлагал исходные тексты для обсуждения. СД в обозначенной логике позволяла актуализировать и развивать коммуникативные, познавательные УУД обучающихся.

**Второй этап – развитие смыслов участников СД: оформление кластера**

**Цель** – создание условий для формирования логических связей между смысловыми позициями обучающихся.

Работа была организована в рамках понятий, обозначенных на предыдущем этапе. Девятиклассники были поделены на микрогруппы, каждой группе были предложены одинаковые понятия, но разный текстовый материал. Педагог сориентировал участников группы в направлении деятельности. Предложил алгоритм, включающий в себя краткий пересказ предложенного эпизода, содержания текста, характеристики персонажа или особенностей его личности, представленных в версии-цитате. Каждый из фрагментов подвергался обсуждению по этому плану, появилось версионное пространство каждой группы, которые создавались в ориентире на смысловые локусы: «прагматичность», «креативность», «мобильность».

Обучающиеся были разделены на группы, каждый участник объединения уяснил свою функцию, понял учебную задачу. Обозначенные версии оформлялись в кластер, где ключевыми исходными точками были смысловые локусы. Однако не все версии вписывались в понятия «прагматичность», «креативность» и «мобильность», так появилась еще одна группа со смыслом «лицемерие», в связи с этим центральное понятие кластера «успех» требовалось заменить на новый образ Чичикова. Роль учителя происходила из необходимости скорректировать версионное поле для уточнения смысловых границ возникающих позиций.

**Аналитический комментарий и вывод.** Педагог на данном этапе снова занимал лидерскую позицию, соединявшуюся с элементами авторитаризма. Его целью стала организация пространства деятельности, в котором обучающиеся могли увидеть логическую связь между обозначенными версиями. Выбор такой

роли закономерен, поскольку девятиклассникам сложно было не только построить связи между понятиями, но и в однозначно самоопределиться относительно содержания предложенных текстов. Направляющая роль учителя здесь неоспорима. Профессионализм педагога в данном процессе заключается в том, чтобы обозначить функции каждого участника микрогруппы, а также определить критерии успешности и неуспешности в деятельности. Руководство педагога в этой логике обеспечивало формирование всех групп УУД обучающихся.

### **Третий этап – оформление обучающимися текстов-суждений**

**Цель** – создание условий для оформления дискурсивного пространства суждений.

Последним этапом стало обсуждение готового кластера «Чичиков». Обучающимся необходимо было создать собственное суждение относительно успешности и неуспешности главного героя, а потом определиться с полем возможных вопросов относительно сформированного суждения.

Они продолжали работу в микрогруппах, наставническая роль педагога больше не требовалась, поскольку определившаяся позиция далее требовала лишь обогащения в виде аргументов, расширения контекста. Обучающиеся смогли построить целостные высказывания, часть которых представляла суждение, отражающее позицию группы.

**Аналитический комментарий и выводы.** Учитель в данном случае выбрал партнерский тип организации СД, поскольку здесь не требовалось направляющей руки педагога, суждения детей оформлялись в рамках выбранного ими локуса. В данный момент было необходимо использовать личностный образовательный потенциал учащихся, который позволял проектировать культурологическое пространство диалога. Важно понимать, что содержание деятельности определялось в данном случае непосредственно обучающимся, но при этом педагог выступал партнером в СД.

Второй урок – урок русского языка – был проведен в рамках построенной логики урока литературы и представлял собой подготовку к сочинению в формате Основного Государственного экзамена.

В качестве материала был использован текст В. Астафьева, который повествует о двух охотниках – молодом и старом. Молодой желал быстрее подстрелить добычу, и жертва ему была не важна, старый предостерегал его от жадности, но юноша не слушал советов. В финале лес проучил неопытного жадного охотника, он выстрелил в улей и был покусан пчелами. Темой сочинения был обозначен вопрос: что такое жадность?

### **Первый этап – создание первичных версий.**

**Цель** – создать поле смыслов, представляющих исходное понятие.

Педагог обратился к кластеру, который был сформирован на уроке литературы как к исходному материалу. В частности, темой обсуждения стала ветка кластера «прагматизм», которая была описана с помощью следующих понятий: «польза», «выгода», «стремление», «намерение», в качестве антиномий были взяты слова «жадность», «корысть» и «навязчивость». В диалоговом пространстве были обозначены основные составляющие понятия «жадность», что позволило обучающимся определиться с текстом-версией.

**Аналитический комментарий и вывод.** В данном случае педагог выбрал партнерский тип взаимодействия, дав возможность обучающимся самостоятельно осознать и принять исходный термин, на основе которого будет определен будущий тезис. В качестве форм СД был выбран диалог, который позволил актуализировать личностное самоопределение участников в ценностной парадигме. Учитель выступил корректором исходных версий. При этом в его деятельность включались элементы авторитаризма: он направлял логику рассуждений обучающихся в том случае, если их определения не соответствовали формальным требованиям.

**Второй этап – включение культурологического контекста.**

**Цель** – расширение исходного понятия через включение текстов разного содержания.

На данном этапе педагог выполнял функции лидера, поскольку перед обучающимися стояла задача – определить, какой литературный материал станет подходящей основой для аргументации; также необходимо было вписать логику рассуждений в формальные требования к сочинениям такого жанра. Девятиклассникам было необходимо выбрать и пересказать эпизод из исходного текста В. Астафьева, а также создать культурологический контекст. В данном случае педагог направил размышления обучающихся в сторону уже знакомого текста Н.В. Гоголя «Мертвые души». Участники СД соотносили два текста на основании исходного понятия.

**Аналитический комментарий и выводы.** На данном этапе учитель выбирал лидерскую позицию, соединившуюся с элементами авторитаризма, поскольку основной задачей стала организация пространства рассуждения в исходной логике исходного тезиса. Девятиклассникам на данном этапе было сложно провести грамотное соотношение без заданных критериев. Профессионализм педагога заключался в том, чтобы направить ход рассуждений в необходимое русло, дав возможность для высказывания, обозначив необходимые критерии.

**Третий этап – оформление текста-оценки.**

**Цель** – создать условия для оформления итогового текста, в который необходимо включить субъективную оценку автора.

Итогом сочинения становится заключение, которое должно было содержать субъективное отношение девятиклассников к этическому содержанию исходного понятия. Приведенные примеры-иллюстрации укоренили в обучающихся мысль, что жадность в любых проявлениях губительна, а потому они без труда смогли сформулировать необходимый итог рассуждений.

Итогом такой подготовки стало создание сочинений, в которых девятиклассники смогли сформулировать и интерпретировать понятие, предъявить два текста-иллюстрации, ставшие подтверждением и расширением исходного тезиса, они сумели определить свое ценностное отношение к понятию в заключении сочинения.

Успешностью работы учителя в рамках описанного образовательного проекта являлось развитие текстовой деятельности обучающихся, проявившееся в знании основ «интерпретации и умения их применять», в умении «проявлять свой взгляд на мир», в способности «отбирать и организовывать языковые ресурсы» [8].

**Аналитическое обобщение и выводы.** Использование педагогом ресурса технологии РКМЧП в образовательном проектировании для развития текстовой деятельности учащихся может быть успешным, если он:

- работает в рамках антропологического подхода;
- проектирует СД, используя разные ее модели: лидерскую, партнерскую, авторитарную;
- формирует методический сюжет включения приемов технологии РКМЧП в соответствии с целями и задачами образовательного проекта;
- рассматривает успешность СД в актуализации и развитии у обучающихся УУД различного содержания и развитии ими личностных результатов.

### *Литература*

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : 2013.
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Прокументова, Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. – Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций : коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 15–105.
4. Прокументова, Г.Н. Педагогика совместной деятельности: Смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности. – Кн. 5: Разработка образовательных программ в развивающей школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Дельтаплан, 2002. – С. 4–16.
5. Малкова, И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : диссертация ... канд. пед. наук / И.Ю. Малкова. – Томск, 2008. – 120 с.
6. Прокументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 12–19.
7. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо на уроках. – Москва : Просвещение, 2004. – 236 с.
8. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методика лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие / Н.С. Болотнова. – Томск : UFO-Press, 2002. – 64 с.

## КОНЦЕПТ «МОРЕ» В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

### THE CONCEPT "SEA" IN THE INDIVIDUAL-AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD M.I. TSVETAEVA

**Е.А. Едигарева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.И. Ермоленкина

*Ключевые слова:* концепт, море, индивидуально-авторская картина мира, М. Цветаева  
*Key words:* concept, sea, individual-author's picture of the world, M. Tsvetaeva

*Аннотация.* Изучение художественных концептов в языке является перспективным направлением в лингвистике. М.И. Цветаева внесла большой вклад в развитие концептосферы национального языка. Однако индивидуально-авторский концепт «море» в картине мира поэтессы мало исследован в когнитивно-лингвистическом аспекте. Описывается специфика языкового воплощения концепта «море», имеющего индивидуальное и самобытное наполнение.

Море играло большую роль в жизни Марины Ивановны Цветаевой, что отразилось в ее творчестве, где данная лексема встречается 185 раз [1, с. 93]. Таким образом, концепт «море» является важным смыслообразующим элементом в индивидуально-авторской картине мира поэтессы.

Как считает М.М. Бахтин, индивидуально-авторская картина мира – это специфическая форма мировосприятия, которая выступает как альтернатива реальному миру и представляет собой результат внутренней работы автора, его творческой деятельности [2, с. 211]. Индивидуально-авторский концепт является ключевым конструктом для изучения картины мира автора, его мы будем понимать, как «единицу сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [3, с. 42].

Чтобы понять, что значило для М.И. Цветаевой море, следует обратиться к эссе «Мой Пушкин». В нем поэтесса пишет о своем детском понимании моря, сформированном после прочтения стихотворения Пушкина «К морю». Каждая его строка произвела неизгладимое впечатление на ее детский ум, море стало отождествляться со стихами, и так родился его идеальный образ, ставший недостижимой мечтой. Эта мечта захватила сознание будущей поэтессы, она пыталась найти «достоверность» такого моря в реальности, стремилась увидеть его вживую: «С этой минуты я ехала К Морю, весь этот предотъездный, уже внешкольный и бездельный, бесконечный месяц одиноко и непрерывно ехала К Морю» [4,

с. 51]. Но увидев море своими глазами, Цветаева не находит в нем того самого желанного своего «К морю». От обычного моря она не испытывает долгожданных эмоций и переживаний, детские мечты разрушены: «*Такое море – мое море – море моего и пушкинского К Морю могло быть только на листке бумаги – и внутри*» [4, с. 59].

Так происходит прощание со «свободной стихией» Пушкина и разочарование в реальном море: «*Моря я с той первой встречи никогда не полюбила, я постепенно, как все, научилась им пользоваться и играть в него: собирать камешки и в нем плескаться – точь-в-точь как юноша, мечтающий о большой любви, постепенно научается пользоваться случаем*» [4, с. 58].

К поэтессе приходит осознание, что она сможет полюбить только при прощании, как и Пушкин в своем стихотворении: «*...я все вещи своей жизни полюбила и пролюбила прощанием, а не встречей, разрывом, а не слиянием, не на жизнь – а на смерть*» [4, с. 59].

Можно сделать вывод, что в картине мира Цветаевой понятие любви является ключевым для концепта «море», а разлука и смерть будут сопутствующими.

Отношение поэтессы к морю было неоднозначным, и поэтому в ее лирике этот образ становится сложным и многозначным.

В стихотворении «Песенки из пьесы «Ученик» проводится четкая параллель между любовью и морем:

*В час прибоя  
Голубое  
Море станет серым.  
В час любви  
Молодое  
Сердце станет верным.*

Произведение «Милый друг, ушедший дальше, чем за море...» посвящено любовному интересу поэтессы – Петру Эфрону. В нем море становится пространством, разлучающим героев, а «вечное плавание» и то, что находится «дальше, чем за море», понимается как смерть:

*Милый друг, ушедший в вечное плаванье,  
– Свежий холмик меж других бугорков! –  
Помолитесь обо мне в райской гавани,  
Чтобы не было других моряков.*

Произведение «Оставленной быть – это втравленной быть...» открывает цикл стихотворений «Ариадна». Образ главной героини связан с разлукой и покинутостью:

*Оставленной быть – это втравленной быть  
В грудь – синяя татуировка матросов!  
Оставленной быть – это явленной быть  
Семи океанам... Не валом ли быть  
Девятым, что с палубы сносит?*

Через морскую тематику выражаются переживания и чувства героини, она как бы сливается со стихией и становится девятым валом, «*что с палубы сносит*».

Во втором стихотворении цикла «О всеми голосами раковин» развивается мотив разлуки. Здесь рассказывается о покинувшем Ариадну Тезее и о ее любовном томлении по нему. И опять же в стихотворении, где главная тема любовь, присутствует море. С одной стороны, оно связывает героев:

– *О всеми голосами раковин  
Ты пел ей...*

А с другой, становится преградой между ними и разлучает возлюбленных:

– *Но как бы те моря ни солонь,  
Тот мчался...  
– Стены падали.  
– И кудри вырывала полными  
Горстями...  
– В пену падали...*

Понятия любви и смерти отождествляются с морем. В произведении «Уедешь в дальние края» море, смерть и имя поэтессы поставлены в один ассоциативный ряд, таким образом, становясь тождественными:

*И крутятся в твоём мозгу:  
Мазурка – море – смерть – Марина.*

В письме к Пастернаку Марина Ивановна пишет: «*Борис, я только что с моря и поняла одно. Я постоянно, с тех пор как впервые не полюбила, порываюсь любить его, в надежде, что может быть выросла, изменилась, ну просто: а вдруг понравится? Точь-в-точь как с любовью. Тождественно. И каждый раз: нет, не мое, не могу*» [5, с. 216]. Как писала поэтесса, на море ей думается о любви, и от любви, и от моря она находится в постоянном состоянии отречения, непринятия. Но при этом любовь и море являются одними из самых частых тем стихотворений, к этим двум вещам ее постоянно влечет, они не дают ей покоя, но понять и принять она их не может: «*Я смотрю на море – издалека и вблизи, опускаю в него руки – но все оно не мое, я не его. Раствориться и слиться нельзя. Сделаться волной? Но не буду ли я любить его тогда? Остаться человеком (или “получеловеком”, все равно!) – вечно тосковать, вечно стоять на рубеже. Должно, должно же существовать более тесное *ineinander*. Но я его не знаю!*» [6]. Немецкое слово «*ineinander*» переводится как «друг в друга». Но, исходя из контекста, Цветаевой это слово используется в значении «слияние». Поэтесса считает, что по-настоящему полюбить что-то, можно только полностью слившись с этим, но с морем, как и с другим человеком, с душой, сделать это невозможно. Такой взгляд на любовь воплотился в стихотворении «Наяда». В нем лейтмотивом повторяется строка: «*Вечный третий в любви*». Это третье вечно мешает и не дает соединиться с объектом любви:

*В море – ткань, в поле – тын,  
Вечный третий в любви!*

Любовная тема выражается через призму восприятия морских образов. В море третьим лишним будет ткань, то есть купальный костюм. У рыб же таких преград нет, они свободно чувствуют себя в море, в отличие от человека:

*Тело вольное, рыбе!  
Между мной и волной,  
Между грудью и зыбью –  
Третье, злостная грань  
Дружбе гордой и голой.*

Подводя итоги исследования, можно с уверенностью сказать, что концепт «море» является одной из важнейшей смыслообразующих единиц индивидуально-авторской картины мира М.И. Цветаевой. На становление данного концепта во многом повлияло творчество А.С. Пушкина, а именно его интерпретация детским сознанием поэтессы. Детское разочарование из-за недействительности в реальном мире идеального образа моря из лирики Пушкина привело к неоднозначному отношению Марии Ивановны к морю, вследствие чего его концептуальное значение в художественной картине мира стало многослойным. Специфика индивидуально-авторского концепта «море» заключается в том, что его ядром является образ любви. Другие же аспекты воплощаются в нем посредством их связи с любовной темой. Поэтому образы разлуки и смерти являются периферийными.

#### *Литература*

1. Старостина, О.В. Функционально-семантические особенности лексемы море в поэзии Серебряного века / О.В. Старостина // Филология и культура. – 2018. – № 3 (63). – С. 92–96.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 300 с.
3. Беспалова, О.Е. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении : автореф. дисертация ...канд. филол. наук / О.Е. Беспалова. – Санкт-Петербург, 2002. – 24 с.
4. Марина Цветаева. Мой Пушкин : Сборник прозы. – Москва : Советский писатель, 1967. – 276 с.
5. Марина Цветаева, Борис Пастернак. Души начинают видеть. Письма 1922–1936 годов. – Москва : Вагриус, 2004. – 720 с.
6. Цветаева М. Волошину М.А., 6 апреля 1911 г.

## ИНСТРУМЕНТЫ И МЕТОДЫ, КОМПЕНСИРУЮЩИЕ НЕГАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### TOOLS AND METHODS TO COMPENSATE THE NEGATIVE FACTORS OF DISTANCE EDUCATION IN SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL

**С.В. Игольникова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.В. Дубина

*Ключевые слова:* инструменты и методы обучения, дистанционное образование, средняя общеобразовательная школа

*Key words:* teaching tools and methods, distance education, secondary school

*Аннотация.* Рассматриваются проблемы дистанционного обучения, выявленные в результате онлайн-анкетирования в средней общеобразовательной школе. Исследование показывает, что, несмотря на ряд преимуществ, дистанционное обучение может быть вызовом для тех, кто не имеет достаточного опыта работы в онлайн-среде. Выделяются три типа негативных факторов, влияющих на результаты дистанционного обучения: технические, психологические и методические. Предлагаются способы решения проблем дистанционного обучения, доступные учителю и обучающимся.

Всеобщий процесс использования цифровых ресурсов, повышение роли компьютеров, развитие цифровых платформ для образования, внедрение информационных технологий приводит к формированию нового уклада жизни, к цифровизации общества. Данные изменения коснулись и сферы образования. Цифровизация образования предоставляет возможность использовать новые формы и методы обучения, получить доступ к большему количеству информации, а также сократить материальные расходы на организацию обучения [1]. Использование ИКТ в сфере образования привело к трансформации образовательного процесса, созданию новых форм и средств обучения, которые базируются на платформе сети Интернет. Из этого следует, что цифровизация – это необходимый и неизбежный процесс для современного общества, в том числе и для образования.

Одним из проявлений цифровизации в образовании является дистанционное обучение. Дистанционный формат обучения – относительно новый формат в сфере образования. Хотя первые идеи такого рода возникали еще в XIX в. (например, Айзек Питман в 1840 г. создал систему обучения по почте, которая позволяла учиться широкому кругу людей [2]), но для их развития не было достаточной технической базы. Поэтому можно лишь согласиться с Л.Ю. Николаевой в том, что полноценное применение дистанционного формата связано с *«развитием по-*

*стиндустриального общества, главной характеристикой которого является информация» [3, с. 7]. С появлением Интернета и компьютеров дистанционное обучение стало широко доступным и популярным. Сегодня существует множество платформ для обучения, онлайн-курсов, вебинаров, видеоуроков и других средств, которые позволяют учиться из любой точки мира и в удобное время. Отметим, что в образовательных учреждениях, в том числе и в школе, дистанционный формат обучения чаще комбинируется с очными занятиями. Ученики получают доступ к учебным материалам, выполняют домашние задания и сдают тесты через Интернет.*

Дистанционный формат обучения имеет многочисленные преимущества для всех участников процесса обучения. Основные преимущества:

- экономия времени и денег: дистанционное обучение не требует затрат на поездки в школу или на дополнительные учебники, что позволяет экономить время и деньги;

- доступность: позволяет учиться из любой точки мира, что особенно важно для детей из отдаленных районов или с ограниченными возможностями;

- использование современных технологий: дистанционное обучение использует цифровые технологии: видеоконференции, онлайн-тестирование, интерактивные задания, что делает обучение более интересным и эффективным;

- развитие самостоятельности: дистанционное обучение требует от учеников большей самостоятельности и ответственности за свое обучение, что помогает им развивать эти качества.

Это лишь краткое перечисление основных преимуществ дистанционного формата обучения. Однако у него есть и свои недостатки.

Для изучения и выявления основных проблем, возникающих у участников образовательного процесса при дистанционном обучении, было проведено онлайн-анкетирование. Сбор данных проводился на базе МАОУ СОШ № 14 имени А.Ф. Лебедева г. Томска и МАОУ «Лицей № 7» г. Томска. К участию в опросе были приглашены обучающиеся разных возрастных групп (6-й и 9-й классы), а также учителя. Опросник был размещен на специальной онлайн-платформе для проведения опросов: Google Forms. Участники могли заполнить онлайн-анкету в любое удобное для них время. Всего в опросе приняли участие 52 человека.

Большинство участников опроса отметили в качестве негативных факторов скучные уроки, отсутствие строгого контроля, недостаточную мотивацию. Около трети участников упомянули сложность работы в программах и низкую скорость интернета. Отсутствие личного контакта оказалось менее значимым. Это можно объяснить тем, что современные подростки уже привыкли к опосредованному общению в соцсетях и чатах.

По результатам опроса были сформулированы основные проблемы дистанционного формата обучения. Их можно разделить на три группы: технические, психологические, методические.

#### **Технические проблемы:**

- обеспеченность учебного процесса техническими средствами и их качество;
- наличие у обучающихся и учителей навыков работы с компьютером, в том числе со специальными программами для создания и проведения учебных курсов;

- проблемы совместимости платформ с браузерами;
- низкая скорость Интернет-соединения.

Очевидно, что не все эти проблемы могут быть разрешены на уровне ученика и учителя, тем не менее можно предложить ряд рекомендаций, которые помогут свести их к минимуму.

Во-первых, использовать понятные и простые программы, в то же время, в случае неполадок быть готовыми изменить цифровую платформу.

Во-вторых, заранее размещать задания на проверенных ресурсах. Это позволит, при возникновении технических проблем, компенсировать потерю информации.

В-третьих, использовать образовательные ресурсы, к которым есть возможность подключиться с различных устройств (ПК, смартфон, планшет).

Наконец, создать альтернативный канал связи (например, чат-группу в социальных сетях), чтобы своевременно сообщать о неполадках и дальнейших действиях.

**К психологическим проблемам** можно отнести:

- проблемы адаптации к дистанционному формату;
- отсутствие личного контакта ученика с учителем;
- отсутствие навыков самоорганизации у обучающихся;
- асинхронный тип общения и, как следствие, увеличение доли самостоятельной нагрузки для обучающихся (отметим, что некоторые участники опроса оценили данный тип общения положительно);
- проблемы мотивации.

Требования к самостоятельности, которые предъявляет дистанционный формат, являются одновременно и преимуществом и недостатком. Тот, кто хочет учиться, получает доступ к большому количеству информации и возможность рационально распределить свое время. При низкой мотивации отсутствие постоянного контроля со стороны учителя позволяет попросту уклониться от учебы.

Для решения психологических проблем, например, для адаптации к дистанционному формату, целесообразно использовать цифровые технологии на уроке, выносить часть заданий в электронный формат. Для быстрой обратной связи и помощи – использовать актуальные и не запрещенные социальные сети: «ВКонтакте» [4]. Отметим, что в данной социальной сети и в популярных мессенджерах можно проводить уроки, коллективные звонки, обмен файлами – этот формат интересен для учащихся, а также снимает ряд психологических проблем, например, растерянность. Помимо социальных сетей и зарубежных цифровых программ, можно использовать российские цифровые платформы, которые поддерживаются со стороны государства, например, «Моя школа в online» [5].

**К методическим проблемам** дистанционного образования относятся:

- отсутствие методических пособий для пользования электронными платформами;
- недостаток сформированности цифровых компетенций педагогов;
- незнание (и недостаточная разработанность) методик онлайн-преподавания.

Решить эти проблемы можно только совместными усилиями педагогов через создание методических инструкций для учеников и учителей, исследование новых средств обучения, проведение методических семинаров по обмену опытом.

Также представим несколько общих рекомендаций для компенсации негативных факторов обучения в дистанционном формате:

1. Развивать мотивацию учеников через интересные и практические задания, поощрять и оказывать поддержку.

2. Использовать различные технологии обучения, такие как видеоуроки, интерактивные задания, игры, квест-комнаты и т.д., которые будут доступны для всех учеников.

3. Организовывать онлайн-чаты и группы для социального взаимодействия и общения между учениками.

4. Организовывать онлайн-консультации и чаты для общения с другими преподавателями, а также создавать форумы для обмена опытом.

5. Предоставлять коллегам дополнительные ресурсы и материалы для адаптации к новому формату и методам обучения, проведения открытых онлайн уроков.

6. Обеспечивать поддержку со стороны родителей/опекунов, например, путем проведения онлайн-семинаров для родителей.

Подводя итог, можно сказать, что дистанционное обучение отвечает растущим потребностям общества и образования. Чтобы образовательный процесс в дистанционном формате был эффективным, он должен быть четко организованным, целенаправленным. Средства и методы обучения – обоснованными и эффективными, дидактические материалы должны быть тщательно подобраны, а также соответствовать санитарно-гигиеническим нормам, включать и здоровьесберегающие технологии. Также необходимо разрабатывать новые подходы к обучению, с учетом новых технических возможностей, а не переносить механически в Интернет старые формы и приемы.

### *Литература*

1. Цифровая трансформация образования: Электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции, Минск, 30 мая 2018 года. – Минск : Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2018. – 479 с.

2. Пьянников, М.М. К вопросу об истории дистанционного образования / М.М. Пьянников // Ученые записки ЗабГУ. Серия : Педагогические науки. – 2011. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.02.2023).

3. Николаева, Л.Ю. Философия образования : учебное пособие / Л.Ю. Николаева // Москва : Мир науки, 2014. – 92 с.

4. Социальная сеть «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. – URL: <https://vk.com> (дата обращения: 02.04.2022).

5. Цифровая платформа «Моя школа в online» [Электронный ресурс]. – URL: <https://media.prosv.ru/> (дата обращения: 02.04.2022).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ  
В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О ВРЕДЕ КУРЕНИЯ)**

**USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH  
ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM ABOUT  
THE DANGERS OF SMOKING)**

**О.М. Кадычкова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, зависимости

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, dependencies

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума о вреде курения. Дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа, затем результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о достоинствах и недостатках тех или иных лингвистических методов и инструментов.

**Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного вредной привычке. Объем проанализированного дискурса – 723 слова, 180 предложений, 10 анонимизированных участников.

**Методика исследования**

В процессе работы над проектом мы выбрали фрагмент форума о вреде курения [1]. Нами использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

**Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных,

возрастных и прочих особенностях участников дискуссии. Укажем некоторые из них. Анализ текста и аккаунтов пользователей показ, что преимущественно в дискуссии участвовали женатые мужчины 30–45 лет. Основным источником получения информации по проблеме обсуждения, на наш взгляд, является личный опыт участников. Участники дискуссии активно откликнулись на просьбу автора первичной публикации дать совет, как избавиться от вредной привычки – курения.

### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном обсуждению вреда курения, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности: метафоры (орфография и пунктуация сохранены): «*дети случаются по залету*»; эпитеты: «*пузатый*»; «*чистого/й*» мужа/жены; «*сравнивать круглое с мягким*»; олицетворение – «*результаты анализов развеселят*»; ирония – «*за 2 недели до зачатия надо перестать курить*»; сравнение – «*соитие-курение*». Темой рассматриваемого фрагмента форума является вред курения, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *курить* и *здоровье*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «*курить*», включает следующие лексемы: «*бросить/перестать/не начинать*», «*кашель*», «*землянистый цвет лица*», «*зло*». Тематическая группа, представленная ключевым словом «*здоровье*», содержит следующие слова: «*свежее дыхание*», «*беречь*», «*стерильность*», «*белый человек*». Участники обсуждения разделились на две группы. Одни утверждают, что нужно беречь себя и поддерживать свое здоровье, избавляться от вредных привычек, другие превращают возможную угрозу для организма в шутку, демонстрируют несерьезное отношение к проблеме. Эти идеи представлены несколькими вариантами рассуждений, во-первых, например: «*лучше вообще не начинать курить, лучше здоровье беречь*», «*зато теперь я как белый человек – от меня не пахнет куревом, свежее дыхание, цвет лица теперь не землистый и нет утреннего кашля курильщика!*», «*товарищи, прекращайте курить!*», «*курение – зло!*». Во-вторых, «*народ пошел мелкий, пузатый, один боится – справку покажи, у другого проблема с зачатием – о курении печется, что за жиСТь*», «*больше трэша и угара!!!!*».

### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, мы обратились к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что лексема *курить* утратила актуальное во времена В. Даля значение: «*бедокурить, будить, прокудить, проказить по легкомыслию, опрометчивости, шалости. – «Что ты накурил?»»* [2]. А лексема *беречь* и в XIX в., и сейчас используется в значении «*беречь кого, что; хранить, оберегать, прятать, жалеть и заботиться о ком, о чем; щадить, сберегать, копить, холить, отстаивать, безопасить; угощать.*» – «*Молись, да злых дел берегись. Береги платье снову, а здоровье (а честь) смолоду*» [2].

Лексема *кашель*, актуальная для нашего исследования, отражена в словаре В. Даля, и его значение полностью соответствует современной семантике слова.

Ключевое слово «стерильность» в словаре В. Даля не отражено, так как является новым словом с ограниченной сферой употребления (профессионализмом).

Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Для анализа результатов современного представления о данных понятиях мы сравнили результаты эксперимента по гендерному параметру опрашиваемых. Как показывают результаты, стимул «беречь» воспринимается одинаково информантами, вызывая ассоциации: природу, себя, здоровье, от огня. Слово-стимул «курить» также вызывает одинаковые частотные ассоциации: вредно, нельзя, сигареты. И слово-стимул «кашель» представлено однородными ассоциациями: болезнь, сильный, простуда, сухой, насморк. Таким образом, все ключевые слова-стимулы демонстрируют вне зависимости от гендера информантов похожие частотные ассоциации.

Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «перестать курить» оценивается как «низменное, слабое, тихое, хилое, печальное» и вызывает противоречие относительно словарного значения;

2) «беречь» – «безопасное, веселое, подвижное, быстрое, яркое», что вполне соотносится с семантикой слова.

3) текстовый материал в целом получил характеристику «страшного, шероховатого, угловатого, злого», которая противопоставлена эмоциональной тональности, возникшей у нас при первом прочтении данного форума. Мы испытали смущение, замешательство, беспокойство.

Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловый анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить следующие частотные лексемы: *курить, лучшие, бросить, все, начинать*. Частотные лексемы частично входят в лексическое наполнение выявленных нами тематических групп. Слова *бросить, начинать* входят в тематическую группу «*курить*», а слово *бросить* выступает антонимичным ключевому слову *начинать*, выявленного нами в тексте форума. Отметим, что автоматический анализ выявил те особенности текста и лексемы, которые воплощают определенную интенцию автора и вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума: «лучше не начинать курить, чем потом бросать».

Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 117 студентов 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопросы: «В чем заключается вред курения?» и «Кто такой здоровый человек?». Они утверждают, что курение «формирует тяжелую наркотическую зависимость» (41,9%) или «в старости можно заболеть» (33,3%). На вопрос «Кто такой здоровый человек?» большинство участников опроса (72,6%) выбрали ответ, что это «физически бодрый и психически уравновешенный» человек.

Единичны ответы, что от курения «появляется землистый цвет лица» и «вредная привычка передается по наследству»; это тот, кто «позволяет себе все и живет как в последний раз» и «переживает по поводу здоровья, но ничего для

этого не делает». То есть участники эксперимента серьезно отнеслись к проблеме курения, вполне осознавая его вред.

Участники форума, который мы анализировали, прямо или косвенно утверждали две противоположные идеи: курение негативно влияет на здоровье человека и курение – это не проблема. На наш взгляд, разные представления участников форума и наших респондентов объясняется разным отношением к здоровью людей разных возрастов, мировоззрения и ценностей. Участники форума были саркастичны, тогда как участники нашего опроса отвечали на вопросы серьезно.

### **Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала**

Результаты «ручного» и «компьютерного» исследований частично совпали. К расхождениям отнесем оценку эмоциональной тональности текста, данную нами после прочтения и результаты фоносемантического анализа дискурса в программе ВААЛ-мини.

### *Литература*

1. Мужской портал. Форумы для мужчин // [www.men.ru](http://www.men.ru) – Мужской клуб. Разговоры обо всем. – URL: <http://www.men.ru/forum/viewtopic.php?t=13023> (дата обращения: 20.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: [http:// vaal.ru/prog/free.php](http://vaal.ru/prog/free.php) (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL : <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / [Google.com/forms](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics) : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

## РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: СИСТЕМА ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

### RUSSIAN IN THE CHINESE CLASSROOM: THE SYSTEM OF PREPOSITIONAL VERBS OF MOTION

**Е.Ю. Кириченко**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
О.В. Орлова

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, китайские обучающиеся, глаголы движения

*Key words:* Russian as a foreign language, Chinese learners, verbs of motion

*Аннотация.* Одной из актуальных задач методики преподавания русского языка как иностранного становится целенаправленная адаптация технологий, методик, приемов обучения к специфике языкового сознания обучающихся и особенностям их родного языка. Представлена методическая разработка темы «Приставочные глаголы движения» для китаеязычной аудитории.

Очевидно, что в связи со снятием коронавирусных ограничений и все большим укреплением российско-китайского сотрудничества во всех сферах общественной и экономической жизни количество китайских граждан, изучающих русский язык, будет значительно возрасти. Следовательно, одной из актуальных задач методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) становится целенаправленная адаптация технологий, методик, приемов обучения к специфике целевой аудитории, а прежде всего – к особенностям ее языкового сознания, по большей части определяющегося особенностями родного языка.

Обращение к родному языку и культуре учащихся и возможность такого обращения выступает не абсолютно необходимым фактором при обучении иностранным языкам, но фактором, способным значительно увеличить эффективность обучения. Впрочем, в ходе научных дискуссий «такие методические принципы, как активное использование перевода или полный отказ от него, сопоставление с родным языком учащихся и выявление специфических для них трудностей или же исключение какого-либо сравнения с явлениями родного языка, предупреждение межъязыковой интерференции и способствование положительному переносу, по-разному интерпретировались учеными» [1, с. 344].

Вслед за Л.В. Щербой и его коллегами мы полагаем, что «родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» [2], что сознатель-

ное сопоставление фактов изучаемого и родного языков, опора на структурные, семантические и лингвокультурные особенности последнего – большое подспорье для преподавателя, особенно работающего в моноэтнической аудитории.

Так, в первую очередь преподавателю РКИ, работающему с китайскими студентами, крайне полезно иметь общие представления о типологических характеристиках китайского языка, его фонетическом, морфологическом и синтаксическом устройстве, структуре китайского слова и предложения. Однако по объективным причинам процент российских преподавателей, в той или иной степени владеющих китайским языком, весьма невысок, следовательно, возможности использования межъязыкового сопоставления в реальных учебных условиях ограничены тем методическим сопровождением, которое обеспечивает адаптацию содержания образования по РКИ и его отдельные разделы и темы к лингводидактическим потребностям носителей китайского языка.

Безусловно, такое методическое сопровождение активно разрабатывается и российскими, и китайскими коллегами. В Китае создаются многокомпонентные учебные комплексы, обеспечивающие все этапы и аспекты обучения РКИ. Одним из таких является учебный комплекс «Восток», состоящий из 8 частей, который впервые был опубликован в 1994 г. и неоднократно переиздан (см. о нем, например: [3]). Российским преподавателям работать по данным учебникам затруднительно, поскольку довольно обширные разъяснения и комментарии даются на китайском языке.

В России также выходят учебники, нацеленные на китайских обучающихся. Среди них назовем «Учебник русского языка для говорящих по-китайски» Т.М. Балыхиной и др. [4], который «благодаря последовательному широкому использованию родного языка может служить полноценным самоучителем для китайцев, изучающих русский язык» [1, с. 348]. Учебное пособие с переводом на китайский язык «Русский язык без преград / 俄语无障碍» [5] обеспечивает освоение элементарного уровня владения русским языком. Поскольку грамматические комментарии, диалоги, упражнения сопровождаются переводом на китайский язык, как отмечают авторы в аннотации к учебнику, по нему «можно работать как с преподавателем, так и самостоятельно».

Как видим, по преимуществу адаптация учебного материала к конкретному китаезычному контингенту обучающихся происходит путем последовательного перевода всего текста учебника или его фрагментов с русского на китайский, что, конечно, облегчает решение задачи достижения адекватного первичного понимания инофоном содержания учебного текста, но не решает задачи глубинного осознания той или иной проблемно-тематической зоны в структуре и семантике изучаемого языка на фоне родного.

На наш взгляд, методическое сопровождение всех этапов и аспектов обучения РКИ китайских обучающихся целесообразно строить с опорой на обеспечение отдельных наиболее сложных именно для данной аудитории тем и аспектов разработками на базе межъязыкового сопоставления, наглядно демонстрирующего разницу картин мира и грамматических категорий, созданных языками для отражения внеязыковой реальности.

Поскольку создание отдельного отечественного учебного комплекса «полного цикла» по РКИ для китайских обучающихся – задача будущего, практическая реализация нашей цели может быть эффективной в ходе адаптации к названным лингводидактическим потребностям содержания авторитетных отечественных учебников, многократно апробированных и доказавших свою методическую состоятельность. Среди таковых выдержавший многочисленные переиздания, ставший классическим, но не потерявший актуальность учебник в трех частях (для уровней А1, А2, В1) «Дорога в Россию».

Представим вариант адаптивной переработки фрагмента данного учебника, посвященного изучению одной из наиболее сложных для китайских студентов грамматических тем – «Глаголы движения». Данная тема выступает основной грамматической темой Уроков 5 и 6 третьей части учебного комплекса «Дорога в Россию» и имеет традиционную траекторию подачи материала по линии усложнения – от бесприставочных глаголов однонаправленного и ненаправленного/разнонаправленного движения к приставочным глаголам движения во всем их разнообразии [6]. В рамках темы грамматический материал преподносится авторами в виде таблиц, снабженных схемами, иллюстрациями и текстовыми примерами, а затем следует ряд упражнений, выполнение которых способствует пониманию темы и закреплению усвоенного.

Продолжая изучение системы русских глаголов движения уже на начальном уровне обучения, целесообразно обобщить основные отличия отраженного в грамматике двух языков русского и китайского «взгляда» на перемещение в пространстве, что является одной из отдельных задач методического обеспечения указанной темы в китайской аудитории.

Далее будет полезен не только перевод на китайский текст заданий, упражнений и комментариев учебника, уже данный в методической разработке или сделанный студентами в ходе выполнения специального задания. Так, изучение приставочных однонаправленных глаголов движения и понимание этой темы в третьей части учебного комплекса «Дорога в Россию» происходит на основе работы с таблицей на с. 138, в которой в первом столбце представлен небольшой текст, содержащий ряд выражений с приставочными глаголами движения, во втором столбце – сами эти выражения, а в третьем – наглядные схематичные иллюстрации этих выражений. Предлагаем снабдить данную таблицу переводом приведенных во втором столбце выражений на китайский язык.

После чтения текста и обсуждения материала таблицы следует выполнение задания, нацеленного на актуализацию навыков межъязыкового сопоставления и получение выводного знания о коррелятивных соотношениях русского и китайского языков в выражении тех или иных смысловых признаков, описывающих и детализирующих семантику перемещения в пространстве. Следуя логике авторов учебника, задание также можно представить в табличной форме (см. таблицу), а ввиду сложности формулирования результатов межъязыкового сопоставления данное задание следует выполнять студентам совместно с преподавателем с фиксацией выводов на доске или экране.

| Русское выражение с глаголом движения  | Китайское выражение с глаголом движения | Грамматический комментарий   |
|--|---|--|
| вышел из дома                          | 走出家门                                    | Значение приставки <i>вы-</i> , обозначающей движение изнутри, из пределов чего-либо, передается в китайском языке с помощью грамматикализованного глагола направления движения 出, также обозначающего движение изнутри чего-либо  |
| подошел к остановке                    | 走到车站                                    | Значение приставки <i>под-</i> , обозначающей приближение, конкретизированной предлогом к, обозначающей приближение к объекту, передается в китайском языке с помощью глагола 到, в данном контексте выступающего в роли предлога, обозначающего достижение какого-либо объекта |
| подъехал к остановке                   | 汽车到站了                                   | Значение приставки <i>под-</i> , обозначающей приближение, конкретизированной предлогом к, обозначающей приближение к объекту, передается в китайском языке с помощью глагола 到, в данном контексте выступающего в роли предлога, обозначающего достижение какого-либо объекта |
| вошел в автобус –<br>вышел из автобуса | 上车 – 下车                                 | Поскольку вход в транспортное средство и выход из него характеризуется движением по оси «верх–низ», в китайском языке эти процессы характеризуются с помощью глаголов <i>подниматься</i> 上 и <i>спускаться</i> 下   |
| ушел из магазина<br>вышел из кафе      | 离开商店<br>离开咖啡厅                           | Значение приставок <i>вы-</i> и <i>у-</i> в сочетании с предлогом <i>из</i> , обозначающих направленность действия наружу, удаление, передается в китайском языке с помощью глагола 离开 – покидать, уходить, уезжать из   |

Таким образом, последовательное «перформатирование» некоторых тем и заданий базового учебника по РКИ представляется удачной технологией решения проблемы адаптации содержания образования по РКИ к лингводидакти-

ческим нуждам определенной целевой аудитории, к ее этноязыковым или профессионально-ориентированным особенностям или иным спецификациям. Среди тем, актуальных для такого рода работы, особо выделяется тема «Глаголы движения».

### *Литература*

1. Краснокутская, Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев / Н.В. Краснокутская // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 3. – С. 342–358.
2. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с.
3. Ван, С. Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток») / С. Ван, А.В. Курьянович // Когнитивные стратегии филологического образования в России в за рубежом : сборник научных статей. – Екатеринбург, 2020. – С. 20–27.
4. Балыхина, Т.М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски / Т.М. Балыхина, И.Ф. Евстигнеева и др. – Москва : Рус. яз.-Курсы, 2008. – 352 с.
5. Щербакова, О.М. Русский язык без преград : учебное пособие с переводом на китайский язык / О.М. Щербакова, В.Н. Левина и др. – Москва, 2021. – 341 с.
6. Антонова, В.Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. – Т. 1 / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 200 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПАХ)

### USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH ACTIVITIES (ON THE MATERIALS OR THE FORUM ON GENDER STEREOTYPES)

**А.Р. Ковина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, брак, целомудрие

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, marriage, chastity

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума «Почему бабы дают до ЗАГСа?»; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о достоинствах и недостатках тех или иных лингвистических методов и инструментов.

#### **Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного осуждению женщин, занимающихся сексом до брака [1]. Объем проанализированного дискурса – 1 681 слово, 144 предложений, 40 анонимизированных участников.

#### **Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о гендерных стереотипах)» использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

### **Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискурса. Укажем некоторые из них: Возраст участников форума, предположительно, 30+, пол чаще встречается мужской, но есть и женский. Предполагаемые варианты семейного положения: одиночки, в разводе, несчастливый брак. Уровень образования: среднее (полное и неполное), среднее специальное в лучшем случае. Источник получения информации: телевизор. Работа, предположительно, с невысокой зарплатой, поскольку участники форума очень боятся, что *«женищина собирается забрать все их 50 рублей»*. Хобби у них, скорее всего, нет, раз они столько сил и времени уделяют данному форуму.

#### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном теме целомудрия женщин до брака, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): эмоционально-оценочная лексика (*«недающая, лохушка, ботан, задрот, самец, согрешила - лишилась свадьбы и платья»*); просторечия (*«баба, шпилевилить, ништяки, типа, дофига, тетка»*); экспрессивный синтаксис (*«Стойкое ощущение, что ты сейчас жалеешь об упущенных годах и... членах»*, *«не тащить таких в ЗАГС»*). Отметим общую безграмотность участников форума (*«Соответствующее, хеллоуина, об совместной жизни, понадеяться, упущенных, не возможно, четыремя, кено»*) [1].

Темой рассматриваемого фрагмента форума является осуждение женщин, не сохраняющих целомудрие до брака, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *брак* и *целомудрие*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом *«брак»*, включает следующие лексемы: *свадьба, ЗАГС, замужество*. Тематическая группа, представленная ключевым словом *«целомудрие»*, содержит следующие слова: *девственность, непорочность*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что *«замуж надо выходить девственницей, чтобы не задевать хрупкое эго неуверенных в себе и не состоявшихся мужчин»*. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: *«А мне кажется, что дают бабы ДО ЗАГСа просто потому, что иначе они не получат ништяки от мужчины. А чем ЕЩЕ современная баба может заинтересовать парня, да еще и привязать к себе?»*, *«белое платье – признак непорочности// согрешила – лишилась свадьбы и платья// стала общедоступной // и отношение соответствующее»* и пр. [1].

#### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что словарное значение лексемы *«брак»* не изменилось за прошедшие 200 лет. Изменилось значение лексемы *«целомудрие»*, так как в современных словарях лексема

отражена в качестве заголовочной для словарной статьи, у В. Даля оно представлено в статье «целый». Лексема «ЗАГС» является новой, поэтому в словаре В. Даля не отражена.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Для анализа результатов современного представления о данных понятиях сравним результаты эксперимента по гендерному параметру опрашиваемых. Как показывают результаты поиска, мужчины воспринимают брак как «*по расчету – 14, свадьба – 10, любовь – 3, навеки – 3, постоянный – 3*», у женщин наиболее частотными являются ассоциации «*по любви – 17, по расчету – 13, законный – 4, развод – 4*». Очевидно, что представления о концепте различаются, что говорит об определенной неоднородности представления о концепте брак. Мужчины, согласно данным ассоциативного словаря, считают брак более стабильным явлением, нежели женщины. Лексемы *целомудрие* и *ЗАГС* в словаре не представлены.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «брак» оценивается как *хорошее, величественное, грубое, мужественное, сильное, холодное;*

2) «ЗАГС» – как *шероховатое, злое, грубое, мужественное, сильное, холодное;*

3) «целомудрие» – *плохое, шероховатое, угловатое, низменное, холодное, тихое, грустное;*

4) текстовый материал в целом получил следующую характеристику – *злого, большого, медлительного, медленного, пассивного.*

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить частотные лексемы. Лексико-семантическое ядро текста составили слова *мужчина, баба, секс, давать*. Частотными служебными словами стали следующие: *все, не, ты...* Частотные лексемы включаются в лексическое наполнение выделенных нами концептов. Слова *ЗАГС, жениться* входят в тематическую группу концепта *брак*, а слова *баба и давать* не соотносятся ни с одним выделенным нами концептом. Слово *давать* выступает антонимом ключевого слова *целомудрие*, выделенного нами в тексте. Отметим, что автоматический анализ выявили те особенности текста, которые незаметны при лингвистическом исследовании. Например, мы считали, что текст о браке, а частотным явились слова *баба, давать*, никак с браком не соотносящиеся.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 132 студента 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопрос: «Как вы думаете, какое в нашем обществе отношение к теме «интимная жизнь до брака?». Большинство участников опроса (62,1%) выбрали ответ «Спокойное: каждый имеет право сам решать». Также каждый пятый (22,7%) считает, что осуждают девушек. На наш взгляд, частичное совпадение представлений участников форума и наших респондентов объясняется тем, что респонденты встречали в жизни представителей идеи участников форума.

## Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала

– Исследование с помощью компьютерных технологий не способно сформировать цельную идею текста, определить эмоциональную тональность.

– Использование ассоциативного словаря Ю. Караулова является отличным инструментом в подобных исследованиях.

– На наш взгляд, идеальным вариантом исследования любого текста является гибрид «ручного» и «компьютерного» исследований.

### *Литература*

1. Почему бабы дают до ЗАГСа? // antiwomen.ru – Антибабский форум. – URL: <https://antiwomen.ru/viewtopic.php?f=2&t=50015> (дата обращения: 17.12.2022). – Режим доступа: свободный.

2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).

3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).

4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).

5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).

6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОЛОСОВЫХ  
ПОМОЩНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ГОЛОСОВОГО ПОМОЩНИКА  
«АЛИСА»)**

**LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VOICE ASSISTANTS  
(USING ALICE VOICE ASSISTANT AS AN EXAMPLE)**

**Т.С. Коломейцева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* голосовые помощники, голосовой помощник «Алиса», преподавание РКИ

*Key words:* voice assistants, Alice voice assistant, teaching Russian as the second language

*Аннотация.* Обсуждаются преимущества включения работы с голосовыми помощниками на занятиях по русскому языку как иностранному в русле коммуникативного подхода. В основе статьи лежит представление о том, что цифровые технологии являются частью повседневной реальности учеников (концепт post-digital), поэтому преимущества грамматико-переводного метода нивелируются использованием онлайн-переводчиков на постоянной основе. Голосовые помощники могут быть полезным средством для реализации коммуникативного подхода на уроке РКИ. Описывается, какие компетенции учащихся помогают развивать голосовые помощники, а также какие принципы обучения могут быть реализованы или же, наоборот, трудно осуществимы при использовании голосового помощника Алиса на уроках РКИ.

Вот уже около десяти лет концепт post-digital занимает прочное место в гуманитарном знании [1]. Он описывает ситуацию, в которой оказывается каждый наш современник: мы живем в эпоху, когда присутствие цифровых технологий и гаджетов подразумевается по умолчанию. Это хорошо описал Александр Шуберт в своей работе «Switching Worlds» [2].

Для педагога это означает, что студент или ученик и на занятии, и при подготовке домашнего задания имеет при себе смартфон с различными установленными программами. Это могут быть словари, переводчики, сборники готовых домашних заданий к учебникам, и, конечно, он имеет возможность в любой момент найти интересующий его вопрос в Интернете. Интернет-ресурсы и приложения – это часть информационной среды любого современного человека. Концепт post-digital дает возможность, с одной стороны, принять это как данность, а с другой стороны, увидеть в этом ресурс для успешного освоения учебных программ.

Для педагога иностранных языков, и русского языка как иностранного в частности, это означает снижение эффективности заданий, являющихся частью

грамматико-переводного метода. Задания по переводу с одного языка на другой могут быть выполнены с помощью электронных средств, как дома, так и на занятии, и приращение знаний это не принесет. Особенно это актуально для преподавания в аудитории, где обучается большое количество учеников или студентов, и менее критично на индивидуальных занятиях, проводимых не через Интернет.

Коммуникативный подход, направленный на создание ситуаций общения и на овладение языком в конкретных жизненных задачах, в эпоху post-digital несет больший образовательный потенциал, чем элементы грамматико-переводного метода.

Рассмотрим, какие компетенции может развить использование голосовых помощников на занятиях по русскому языку как иностранному. Учащиеся всех возрастов сегодня пользуются поисковиками, учатся с детства формулировать запросы к поисковикам, а также к голосовым помощникам, особенно к «Алисе». Таким образом, учащиеся находятся в коммуникации не только с людьми, но и поисковиками («Алиса» имитирует коммуникативные ситуации), задавая им вопросы на различную тематику, а также обращаясь к ним с просьбами (уменьшить звук, включить свет и так далее). Включение голосового помощника «Алисы» в ткань урока русского языка как иностранного будет способствовать складыванию коммуникативной компетенции учащихся, ведь обращаясь к «Алисе», можно незамедлительно получить опыт решения ей повседневных задач.

Когда ребенок учится формулировать запрос на иностранном языке, он выделяет слова, которые являются самыми важными и формулирует связи между ними. Так он на практике получает навыки построения онтологий, которые лежат в основе работы поисковиков. И поскольку эти навыки имеют свои особенности, как и общение с голосовыми поисковиками имеет свои особенности по сравнению с общением с людьми, то ребенок будет развивать свою дискурсивную компетенцию, формулируя свои вопросы к «Алисе» и учитывая то, что это не человек, а робот.

Если вопрос к «Алисе» будет составлен неграмотно с точки зрения правил русского языка, то голосовой помощник даст ответ о том, что ответ не может быть найден (либо просьба не может быть выполнена). Поэтому здесь будет развиваться и лингвистическая компетенция, в первую очередь (тем более учащиеся могут задавать «Алисе» и уточняющие вопросы относительно теории языка). В процессе общения с «Алисой» также есть возможность восполнять недостаточные знания по русскому языку как иностранному, поэтому можно говорить также и о работе над стратегической компетенцией, ведь благодаря ей идет развитие коммуникативной и речевой компетенции (здесь мы не будем вступать в дискуссию, является ли стратегическая компетенция аналогичной компенсаторной компетенции, ведь аргументация с обеих сторон является уже достаточно хорошо исследованной, например, в статье Т.К. Цветковой [3]).

Интересным представляется вопрос, насколько возможно формирование межкультурной компетенции с помощью включения голосовых помощников в ткань занятий по русскому языку как иностранному.

С одной стороны, сегодня формирование межкультурной компетенции является распространенной целью для лингводидактики, и у педагога, естественно,

есть понимание, что развитие этой компетенции является одним из главных в обучении языку. И здесь необходимо уделить небольшое внимание межкультурной компетенции в связи с ее соотношением с коммуникативной компетенцией.

Так, учебник Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [4], по которому сегодня идут занятия на факультетах иностранных языков в российских вузах, характеризует межкультурную компетенцию как приоритетную, из этого следует в этом пособии особое значение не только методики преподавания иностранного языка, но и лингводидактики.

На наш взгляд, в учебнике Гальсковой и Гез предпринята удачная попытка с помощью погружения в историю и методы лингводидактики сгладить описанное в задании противопоставление коммуникативной и межкультурной компетенций. Для Гальсковой и Гез межкультурная парадигма является новой онтологией современного языкового образования, что отражается в лингводидактике, а межкультурная компетенция – это показатель сформированности вторичной языковой личности.

Можно высказать предположение, что современными средствами лингводидактики можно постараться сгладить противоречие между приматом достижения своих целей, важным для коммуникативной компетенции, усилив экологичность общения и ненасильственность достижения этих целей с помощью владения межкультурной компетенцией.

Применимо к использованию голосового помощника «Алиса», формирование навыков экологичности общения и ненасильственности достижения своих целей в рамках урока лежит полностью на педагоге. Поэтому роль учителя русского языка как иностранного в освоении голосовых помощников является ключевой для обретения обучающимися межкультурной компетенции в работе с этим современным средством.

В работе с голосовыми помощниками должны найти отражение принципы:

- сознательности (учащиеся должны понимать смысл формулируемых вопросов и получаемых от «Алисы» ответов);

- коммуникативности (создаются ситуации общения с «Алисой»), принцип учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся (поскольку общение с «Алисой» – это индивидуальный процесс для каждого);

- функциональности (лексика отрабатывается в грамматических конструкциях вопросов), ситуативно-тематического представления учебного материала (есть возможность задавать вопросы к «Алисе» в рамках той или иной темы по учебному плану либо иллюстрируя темы учебного плана по русскому языку как иностранному);

- учета родного языка обучающегося («Алиса» может давать ответы по лингвистическим вопросам. Например, можно создавать ситуации из сферы сопоставления двух языков и спрашивать «Алису» значение слов в том или ином языке.

Сложно воплотить принципы:

- системности (ответы «Алисы» больше напоминают неадаптированную речь);

- наглядности (при работе с «Алисой» используется аудиальный канал восприятия);

– концентризма (ответы «Алисы» сложно предсказать дословно, поэтому представляется сложным отработать с помощью «Алисы» лексику и грамматические обороты, а затем и фонетику внутри одного цикла урока).

Таким образом, использование голосовых помощников, и голосового помощника «Алиса», в частности, в русле коммуникативного подхода имеет как свои выигрышные стороны, так и ограничения с точки зрения лингводидактики. Перспективным представляется развитие этой темы с точки зрения этики преподавания при формировании межкультурной компетенции, а также с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного с включением голосового помощника «Алиса» в ткань урока.

### *Литература*

1. Alexenberg, M. The Future of Art in a Postdigital Age : From Hellenistic to Hebraic Consciousness. / M. Alexenberg. – Bristol and Chicago : Intellect Books, University of Chicago Press, 2011.
2. Schubert, A. Switching Worlds / A. Schubert. – Hofheim am Taunus : Wolke Verlag, – 231 p.
3. Цветкова, Т.Г. Актуальные проблемы лингводидактики : определение целей и задач обучения иностранному языку / Т.Г. Цветкова // Вестник МГИМО. – 2013. – № 4. – С. 328–332.
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА, ПОСВЯЩЕННОГО ЗНАКОМСТВУ В ИНТЕРНЕТЕ)**

### **USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH ACTIVITIES (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE FORUM DEDICATED TO INTERNET DATING)**

**Э.П. Лехнер**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, знакомство

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, acquaintance

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума, посвященного знакомству в Интернете; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. В-пятых, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о возможностях и ограничениях тех или иных методов.

#### **Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного знакомству в Интернете. Объем проанализированного дискурса – 1 068 слов, 115 предложений, 16 анонимизированных участников.

#### **Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Тиндер и ценность мужчины в нем», использовалась комплексная методика, которая включала следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

#### **Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, воз-

растных и прочих особенностях участников дискурса. Во-первых, стоит отметить, что автор, мужчина, опубликовал запись, в которой поделился своим неудачным опытом общения с женщинами на различных сайтах знакомств и спрашивал у участников форума совет о том, как выстраивать коммуникацию с женщинами. Во-вторых, большая часть участников – женщины, скорее всего, интересующиеся психологией, в возрасте 25–40 лет.

### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном знакомству в Интернете, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): парцелляцию («*Не знаю даже, как он выглядит. Но. Чисто из логики*»); эмоционально-оценочную лексику («*Прекрасные крепкие отношения*»), «*Не отчаивайтесь и не теряйте надежду*», «*Спасибо за поддержку*»; инверсию («*Не пишут мужчины*», «*Фото обработанных у меня нет*», «*Не потому что кастинг устраиваю*»); жаргонную лексику («*Че*», «*Свайпать*», «*Копипастить*»); экспрессивный синтаксис, включая формы вежливости («*Доброй ночи!*», «*Спасибо!*», «*Доброй ночи, автор!*», «*Спасибо за поддержку!*»); риторические фигуры («*С чего вы взяли, что их нет?*», «*То есть, вам каждая первая нравится?*», «*Что с этим делать, чтобы что..?*»).

Темой рассматриваемого фрагмента форума являются знакомства в Интернете, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *мужчина* и *знакомства*. Каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «*мужчина*», включает следующие лексемы: *сильный, высокий, красивый*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «*знакомства*», содержит следующие слова: *случайное, вслепую, встреча*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что на сайте знакомств трудно найти достойного партнера. Участники дискуссии обсуждают, с какими трудностями можно столкнуться, знакомясь и общаясь в Интернете. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: «*Нет никакого множества историй с хэппи-эндом на СЗ*»; «*У меня самой длительные отношения были с мужчинами с которыми знакомилась на сз*»; «*Очень многих мужчин удаляю из пар или не отвечаю после первого же сообщения*».

### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что неактуальными являются следующие значения лексемы «*мужчина*», реализованные в идиомах: «*Мужик напьется, с барином дерется; проспится – свиньи боится*»; «*Мужик умен, да мир дурак*» [2].

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Как показывают результаты гендерно специализированного поиска, у мужчин слово-стимул *мужчина* вызывает следующие ассоциации: *женщина*,

*сильный, высокий, человек, сила/средних лет, красавец*, у женщин наиболее частотными являются ассоциации: *женщина, высокий, сильный, красивый, и женщина, сила/средних лет*. Очевидно, что ассоциации различаются несущественно, что говорит об определенной однородности представлений о стимуле *мужчина*. Как показывают результаты поиска, мужчины ассоциируют лексему *знакомство* как *случайное, девушка, с человеком, первое, было очень кстати, на улице*, у женщин наиболее частотными являются ассоциации: *приятное, случайное, вслепую, неожиданное, друг, в ресторане*. Отметим, что представления о стимуле *знакомство* несколько различаются в зависимости от гендера.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «мужчина» вопреки своему словарному значению, воспринимается как нечто *«отталкивающее, страшное, шероховатое...»*;

2) «сайт знакомств» – воспринимается как что-то *«угловатое, злое, мужественное»*, что не соответствует семантике слова;

3) текстовый материал в целом получил следующую фоносемантическую характеристику: *«страшный, шероховатый, злой, горячий, медленный»*.

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить в выбранном нами для анализа фрагменте форума частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: *мужчина, писать, женщина, анкета*.

Отметим, что эти лексемы вполне соответствуют тем ключевым словам, которые мы определили в тексте при первичном анализе, и соотносятся с тематической спецификой рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 126 студентов 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопросы: *Где больше шансов познакомиться с партнером для серьезных отношений? Кто должен писать сообщение первым?* Участники форума, который мы анализировали, прямо или косвенно считают, что можно встретить своего человека где угодно и место встречи не имеет значения. Отвечая на второй вопрос, они утверждали, что сейчас уже неважно, кто пишет первым: *«кто хочет, тот и пишет, это не имеет значения»*. Большинство участников опроса (41,3%), отвечая на первый вопрос выбрали вариант *«в рабочем коллективе»*. Ответ В Tinder выбрали всего 7,9%. Ответы на второй вопрос распределились так: большинство участников (81,7%) выбрали ответ *«Сейчас это уже не имеет значения, пишет тот, кому это важно»*, 13,5% ответили, что должен первым писать мужчина.

### **Вывод о результатах исследования**

Результаты «ручного» и «компьютерного» исследований более менее совпали в процедуре выявления ключевых слов. В результатах анализа интересным показалось то, что ассоциации на ключевые слова оказались похожими, несмотря на различия по гендеру. Удивило, что текст, с точки зрения фоносемантического анализа, представляется *«страшным, шероховатым, злым, горячим, медленным»*.

Благодаря проведенному эксперименту, мы выяснили, что совпадение представлений участников форума и наших респондентов объясняется тем, что большинство людей имеют схожие представления и взаимоотношения между мужчиной и женщиной, что характеризуется такими факторами, как воспитание, социум, уровень жизни.

### *Литература*

1. Тиндер и ценность мужчины в нем // b.17 – Сайт профессиональных психологов – психологическая помощь и онлайн консультации. – URL: <https://b17.ru/forum/topic.php?id=434145> (дата обращения: 23.12.2022). – Режим доступа: свободный.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНА В УЗУСЕ И НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

### GAMIFICATION: THE FUNCTIONING OF THE TERM IN USAGE AND IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPHERE

А.Е. Марц

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* геймификация, игрофикация, научно-образовательная сфера, научный дискурс

*Key words:* gamification, gamification, scientific and educational sphere, scientific discourse

*Аннотация.* Описано, как термин «геймификация» представлен в узусе и используется в научно-образовательной сфере. Сделаны выводы об узкой специализации данного понятия, актуального только для научно-образовательного дискурса в аспекте описания преимуществ использования игровых технологий в современном образовательном процессе. Установлено, что в научном и образовательном дискурсе недостаточно представлены конкретные инструменты и приемы геймификации, используемые на практике.

Геймификация – термин, пришедший в педагогический дискурс относительно недавно, более того, слово это считается редким и для медиасферы, и для узуса в целом. По данным Национального корпуса русского языка, слово «геймификация» впервые в русской медиасфере встречается в 2015 г. и с тех пор оно упоминалось 3 раза в двух текстах, входящих в корпус и посвященных публицистической дискуссии об особенностях современной молодежи [1]. Однако для научного дискурса это понятие актуально, в поиске на ключевые слова и названия публикаций в РИНЦ находим 15 тыс. публикаций, связанных с лексемой «геймификация». Если сузить поиск, ограничив его сферой образования, находим 10 тыс. публикаций, самая ранняя из которых датируется 2012 г. Это демонстрирует узкую направленность термина, получившего широкое распространение в научно-образовательном дискурсе, но совершенно не востребованного в узусе, если верить данным Национального корпуса русского языка.

Анализ публикаций в РИНЦ показал, что наряду с «геймификацией» используется термин «игрофикация», но встречается он в контексте сферы образования значительно реже – ему посвящены чуть менее 2 тыс. публикаций, первые из которых датированы также 2012 г. [2].

Более того, термин «геймификация» до сих пор не кодифицирован, и поиск его определения в актуальных словарях и справочниках не был успешен. Единственное определение, которое нам встретилось, дано Н.А. Звонаревой и Г.С. Купа-

ловым в статье «Потенциал и риски геймификации педагогического образования»: «Геймификация – это направление в обучении, которое внедряет игровые элементы. Чаще всего используются принципы из компьютерных игр, но могут быть альтернативные источники, схожие по своей сути. Целью геймификации является повышение мотивации, но именно внутренней мотивации, а не внешней, так как в ней используются игровые элементы, а не целые готовые созданные игры» [3].

Далее рассмотрим, какие проблемы обсуждаются в научно-образовательном сообществе в связи с феноменом геймификации. Преимущественно в статьях, содержащих термин «геймификация» в названии, рассматриваются общие вопросы геймификации в образовании, например: *Геймификация в образовании: за и против*, *Геймификация в образовании: проблемы и тенденции*, *Использование технологий геймификации в работе и образовании*, *Культура, искусство и образование: цифровизация, геймификация*, *Потенциал и риски геймификации педагогического образования*, *Геймификация: угроза или благо для современного образования*, *Технологии геймификации в области образования и дистанционных образовательных услуг и т.п.* Авторы этих публикаций обсуждают преимущества и недостатки технологии, как правило, не конкретизируя ее инструменты.

Более содержательные, на наш взгляд, публикации посвящены актуальным приемам или инструментам данной технологии: *Анализ применения элементов геймификации в образовании*, *Геймификация в образовании: характеристика и элементы*, *Геймификация в образовании на примере курса «основы работы в Moodle»*, *Инструменты геймификации в образовании*.

Значительная часть статей, судя по их названиям, посвящена геймификации в различных сферах образования. Например, в общем образовании: *Использование геймификации в системе общего образования*, *Преимущество геймификации учебного процесса школы*, *Тенденция геймификации в образовательном процессе*. В сфере среднего профессионального образования: *Геймификация в СПО как инновационная технология современного образования*, *Характеристика игровых форм обучения в системе среднего профессионального образования*, *Геймификация в профессиональном образовании*. Наконец, в высшей школе: *Геймификация в современной высшей школе*, *Основные подходы к геймификации обучения в системе высшей школы*, *Геймификация – тренд современного образования*, *Применение геймификации (игрофикации) в высшей школе*.

Отметим, что лишь в нескольких статьях рассматривается геймификация в обучении конкретным предметам, например русскому языку и литературе: *Приемы геймификации на уроках русского языка и литературы*, *Приемы геймификации в преподавании русского языка*. Чаще всего встречаются публикации, посвященные теме геймификации при обучении английскому языку, где акцент делается на необходимости развития иноязычного образования в поликультурной среде, например: *Геймификация как средство повышения мотивации изучения иностранного языка (на примере использования игровой платформы Class-craft)*, *Геймификация как средство мотивации учащихся на уроках иностранного языка*.

Анализ названий научных статей, содержащих термин «геймификация» показал, что в большинстве случаев феномен изучается в аспекте внедрения новых

технологий в учебный процесс и как средство повышения мотивации к изучению определенного предмета, а также как возможность развития социокультурной компетенции учащихся в рамках учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые являются неотъемлемой частью учебного процесса и заявлены ФГОС. Также можно отметить, что много статей об использовании этого метода в процессе повышения квалификации работников коммерческих организаций и работников технических профессий.

Наиболее содержательной, как нам представляется, является статья С.В. Титовой и К.В. Чикризовой «Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал», авторы которой, анализируя различные аспекты использования геймификации, пришли к выводу о том, что «геймификация в образовательном контексте – это интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [4].

На следующем этапе нашего исследования мы решили установить, входит ли данный термин в активный понятийный запас студентов, будущих педагогов русского языка и литературы. Для этого мы провели пилотный опрос. В опросе приняли участие 13 информантов – бакалавров историко-филологического факультета ТГПУ. Первый вопрос «Знаком ли вам термин геймификация?» продемонстрировал, что никто из опрошенных не отметил, что встречал термин и знаком с ним, наоборот, 6 респондентов ответили, что могли где-то слышать, но не уверены, а 7 выбрали ответ «Что это?».

Анализ результатов опроса показал, что термин не является знакомым, но он вполне понятен студентам. Более того, подавляющее большинство будущих педагогов отметили, что элементы обучающей игры на занятиях необходимы, но опыта участия в обучающих играх у них нет. Таким образом, опрошенные студенты положительно относятся к использованию метода геймификации, считают его эффективным и хотели бы включить его в учебный процесс.

Итак, мы установили, что термин «геймификация» встречается в широком общественном обсуждении крайне редко, при этом в научно-образовательном дискурсе явно востребован, но в аспекте описания преимуществ данной образовательной технологии, а не в связи с представлением конкретных методов и приемов геймификации в сфере образования. Также геймификация является интересной проблемой, достойной обсуждения студентами, будущими педагогами, на практике.

Следующим этапом исследования может стать поиск исследований или образовательных проектов, в которых были бы представлены модели или компоненты геймификации как образовательной технологии, необходимые для успешного обучения определенному предмету, например русскому языку и литературе, и интеграции этих приемов в современный образовательный процесс.

### *Литература*

1. Геймификация / Национальный корпус русского языка. 2003–2023. – URL: <https://ruscorpora.ru/s/dPO2b> (дата обращения: 02.04.2023).

2. eLIBRARY.RU : Российский индекс научного цитирования. 2003–2023. – URL: <https://elibrary.ru/> (дата обращения: 04.04.2023).
3. Звонарева, Н.А. Потенциал и риски геймификации педагогического образования / Н.А. Звонарева, Г.С. Купалов // Образование и право. – 2021. – № 2. – С. 270–275. – DOI: 10.24412/2076-1503-2021-2-270-275 (дата обращения: 05.04.2023).
4. Титова, С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial> (дата обращения: 27.04.2023).

## ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

### TRENDS IN USE OF ELECTRONIC RESOURCES IN TEACHER EDUCATION IN GERMANY

**В.А. Мельников**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* педагогическое образование, электронные ресурсы, цифровизация образования, повышение квалификации

*Key words:* teacher education, electronic resources, development of digital education, continuous education

*Аннотация.* Роль электронных ресурсов в образовании была очевидна еще задолго до пандемии новой коронавирусной инфекции. В Германии подготовка педагогических кадров определяется правительствами федеральных земель, так как привязана к существующим там школьным системам. Тем не менее земли учитывают общую стратегию, которая вырабатывается Постоянной конференцией министров образования земель Германии. На примере Саксонии рассматриваются тенденции использования цифровых ресурсов при подготовке и переподготовке педагогических кадров.

Исторически сложилось так, что педагогическое образование в Германии находится исключительно в компетенции правительства федеральных земель и привязано к существующим там системам школьного образования. Правительства федеральных земель ревностно относятся к любым «вмешательствам» в сферу регионального образования со стороны федерального правительства Германии. Тем не менее в последнее время Федеральное министерство образования и науки ФРГ продвигает идею унификации как школьного, так и профессионального педагогического образования. Например, в 2018 г. Федеральное министерство инвестировало дополнительно 75 млн евро в цифровизацию педагогического образования в рамках большого проекта по повышению качества подготовки учителей «Qualitätsoffensive Lehrerbildung». Это делается не только в целях общественно-политических, но и для обеспечения трудовой мобильности педагогических кадров – в последнее время некоторые федеральные земли испытывают нехватку школьных учителей.

Цифровизация педагогического образования становится инструментом, который использует Федеральное министерство образования и науки ФРГ для решения этих проблем. Федеральное министерство, финансируя проекты и исследования в области цифровизации образования, выделяет значительные средства и на создание различных электронных ресурсов федерального масштаба, как для школ, так и для учреждений подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Необходимость широкого внедрения электронных ресурсов в образовательные процессы была очевидна еще задолго до пандемии новой коронавирусной инфекции. Так, в 2012 г. Постоянная конференция министров образования<sup>1</sup> рекомендовала общие принципы и подходы к цифровизации школьного образования в землях Германии. Однако педагогическое образование лишь вскользь упоминалось в данном документе [1, S. 7]. Например, было отмечено, что учителям для использования электронных ресурсов нужно осваивать современные дидактические и информационно-коммуникационные знания и навыки. Это означает, что учителя должны быть компетентными в применении современных медиа и цифровых технологий. Учителя должны уметь оценивать опыт обучающихся в применении медиатехнологий, умело их анализировать, направлять и поддерживать формирование этих навыков у школьников в исследованиях и в творчестве.

В указанном документе было рекомендовано более широкое использование электронных ресурсов как в обучении педагогическим дисциплинам, так и в предметной подготовке учителей первой (университетской) и второй (референдарият) ступенях<sup>2</sup>. Эта новация закреплена законодательно, более того, обращение к электронным ресурсам должно стать обязательным элементом итоговой аттестации.

Далее составители документа отмечают необходимость повышения профессиональной квалификации и совершенствования цифровых компетенций в профессиональной деятельности для уже работающих учителей<sup>3</sup>. Необходимо отметить, что во всех постановлениях Постоянной конференции неоднократно подчеркивается необходимость строгого соблюдения законодательства в сфере авторских прав и интеллектуальной собственности. Жесткие рамки использования цифровых медийных ресурсов в Германии ограничивают их публичное использование без особого разрешения правообладателей. Таким образом, для полномасштабного внедрения цифровых технологий и ресурсов в образовательный процесс требуется законодательное решение и на уровне той или иной федеральной земли Германии и с учетом соблюдения федеральных законов страны.

В 2016 г. Конференция министров образования согласовала стратегию «Образование в цифровом мире». В этом документе уже более подробно и последовательно описываются пути решения проблем цифровизации образования в целом и педагогического в частности [2, S. 19–24]. Авторы Стратегии справедливо отмечают, что умение применять современные цифровые технологии на уроке является «ключевой» компетенцией современного педагога. Соответственно, электронные ресурсы должны быть включены во все образовательные курсы и программы (университетской фазы и подготовительной службы), не только в предметные курсы, но и в педагогические, и методические. Также электронные медийные ресурсы должны быть неотъемлемой частью в итоговой аттестации (государственные экзамены). Вместе с тем одной из важнейших компетенций,

---

<sup>1</sup> Постоянная конференция министров образования земель Германии является совещательным органом, чьи решения и постановления носят рекомендательный характер.

<sup>2</sup> Педагогическое образование во всех федеральных землях состоит из двух ступеней: университетская, которая длится 4–5 лет, и подготовительная служба (референдарият), которая обычно длится 18 месяцев.

<sup>3</sup> В большинстве земель Германии учителя имеют статус госслужащих пожизненно, и местными законами или нормативными документами не предусматривается или не регулируется вопрос повышения квалификации учителей.

которая должна быть сформирована в процессе подготовки педагога, определяются способность быстро ориентироваться во множестве электронных ресурсов, умение грамотно выбирать необходимое и органично внедрять их в учебный процесс. Также отмечается важность постоянного взаимодействия с коллегами и экспертами с целью обмена опытом и координации направлений развития электронных ресурсов. В Стратегии отмечается, что помимо так называемых открытых образовательных онлайн-курсов (МООС), которые, по сути, являются все же ограниченно открытыми, необходимо создавать и активно использовать открытые образовательные ресурсы (OER) [2, S. 43].

Тем не менее каждая федеральная земля по-своему видит направления и инструменты цифровизации образования. Рассмотрим далее, как эти задачи решаются в Саксонии. В Саксонии в 2016 г. была выработана комплексная стратегия цифровизация образования всех уровней, которая предполагает кооперацию саксонской промышленности, науки, средств массовой информации и саксонских коммун при продвижении цифровизации образования [3, S. 3]. В документе также указывается на необходимость создания собственных цифровых образовательных ресурсов.

Перед началом пандемии COVID-19 в 2019 г. Центр педагогического образования и переподготовки Дрезденского технического университета провел исследование об использовании цифровых ресурсов учителями Саксонии. Исследование показало, что подавляющее большинство учителей позитивно относятся к цифровым мультимедийным образовательным ресурсам. Однако учителя старшего поколения, в силу недостаточной сформированности цифровых педагогических компетенций, заявили о проблемах, связанных с использованием цифровых ресурсов на уроках. Тем не менее учителя всех возрастных групп высказались о необходимости постоянного повышения квалификации в использовании цифровых ресурсов и о широком применении цифровых медийных ресурсов в программе подготовки учителей [4, S. 31].

Во время пандемии COVID-19 в Саксонии были внесены поправки и дополнения в Закон о школьном образовании для обучения посредством цифровых технологий (§ 38b SächsSchulG – E-Learning). Для саксонских школ был создан единый образовательный портал Schullogin (<https://schullogin.de/>), в котором интегрированы образовательные платформы: LernSax ([www.lernsax.de](http://www.lernsax.de)), OPAL-Schule ([www.opal-schule.de](http://www.opal-schule.de)) и на платформе Moodle (<https://elearn.sachsen.schule>). Также портал Schullogin предоставляет ряд прочих цифровых образовательных сервисов, например, цифровая медиатека MeSax ([www.mesax.de](http://www.mesax.de)), многофункциональная платформа саксонского образовательного сервера [www.sachsen.schule](http://www.sachsen.schule) [5, с. 7–11]. Помимо саксонских цифровых образовательных ресурсов учителям предлагается использование и других платформ, таких как DigLu ([www.diglu.de](http://www.diglu.de)), SODIX/MUNDO (<https://mundo.schule>), VIDIS ([www.vidis.schule](http://www.vidis.schule)) и др.

Разумеется, внедрение электронных ресурсов в сферу образования не может быть успешным и эффективным без соответствующей подготовки педагогических кадров как уже работающих, так и для проходящих обучение студентов педагогических специальностей.

Если рассматривать университетский этап подготовки учителей в Саксонии с точки зрения цифровизации образования, то можно увидеть, что педагогическое образование в значительной степени оторвано от школьного. Студенты, обучаясь в университете и пользуясь университетскими электронными ресурсами (обычно на платформе Moodle или OPAL), не имеют доступа к школьному единому portalу Schullogin со всеми его электронными ресурсами. В настоящее время только обсуждается возможность частичного доступа студентов и университетских преподавателей к portalу во время педагогической практики [6, S. 25].

На наш взгляд, процесс цифровизации педагогического образования будет набирать обороты, будут развиваться цифровые технологии, будут появляться новые инструменты и ресурсы для подготовки педагогов, будет обеспечена открытость и преемственность образовательных ресурсов, ориентированных на разные этапы обучения. Подтверждает эти тенденции объявленный в 2023 г. конкурс среди саксонских университетов на лучший цифровой курс подготовки учителей (Preis für hervorragende digitale Lehre in der sächsischen Lehrer:innenbildung 2023; [www.zls.uni-leipzig.de/lehrpreis-praxisdigitalis](http://www.zls.uni-leipzig.de/lehrpreis-praxisdigitalis)).

### *Литература*

1. Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012). (Медийные средства в школьном образовании (Решение Постоянной конференции министров образования от 8 марта 2012 г.)). – Berlin, 2012.
2. Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (Стратегия Конференции министров образования «Образование в цифровом мире»). – Berlin, 2016.
3. Digitale Medienbildung im Freistaat Sachsen Abschlussbericht der AG Digitale Medienbildung des Landespräventionsrates Sachsen (Образование в области Цифровых медиа в образовании в Свободной земле Саксония Заключительный отчет рабочей группы Education Digital Media Саксонского Государственного совета по профилактике). Landespräventionsrat Sachsens. – Dresden, 2016.
4. Schmechtig N., Puderbach R., Schnellhammer S., Gehrman A., Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten in Unterricht und Schule. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen 2019 (Использование и обращение с цифровыми медиа и контентом на уроках и в школах. Результаты опроса учителей о профессиональном опыте и убеждениях учителей Саксонии 2019 г.). – Dresden, 2020.
5. Digitales Lehren und Lernen Empfehlungen zur Umsetzung des § 38b SächsSchulG – E-Learning (Цифровое преподавание и обучение Рекомендации по реализации статьи 38b Саксонского закона о школьном образовании – электронное обучение). Sächsisches Staatsministerium für Kultus. – Dresden, 2021.
6. Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn (Цифровизация в подготовке учителей после цифрового поворота). Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Berlin, 2022.

## СОЦИАТИВЫ И ИНСТРУКТИВЫ В ДИСКУРСЕ СЕТЕВЫХ УЧИТЕЛЬСКИХ СООБЩЕСТВ: КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ

## SOCIALITIES AND INSTRUCTIONS IN THE DISCOURSE OF NETWORK TEACHING COMMUNITIES: COMMUNICATION TACTICS

Д.Н. Никитина

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

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
О.В. Орлова

*Ключевые слова:* речевой жанр, сетевой учительский дискурс, инструктивы, социативы  
*Key words:* speech genre, network teacher's discourse, instructives, socialities

*Аннотация.* Рассматриваются речевые жанры (инструктивы и социативы) в сетевом учительском дискурсе. Инструктивы представлены в виде советов и рекомендаций, связанных как с профессиональными вопросами, так и темами, напрямую не соотносящихся с реализацией профессиональной деятельности учителя. Социативы призваны объединять коммуникантов по сфере их интересов. В исследуемом материале социативы также нередко выходят за рамки содержания общения профессионалов, что обусловлено потребностью автора поделиться с аудиторией сообщества личной информацией или результатами своих размышлений.

Проблемы интернет-коммуникации и коммуникации в социальных сетях в том числе наиболее актуальны для современной науки, поскольку, с одной стороны, дигитализированное общение имеет специфику, а с другой – является синтезом устной и письменной, вербальной и невербальной коммуникацией [1, с. 21]. Кроме того следует учитывать, что среднестатистический россиянин проводит в Интернете около 8 часов в сутки, а количество пользователей социальных сетей на начало 2022 г. было эквивалентно 72,7% от общей численности населения России [2].

Настоящее исследование посвящено коммуникативным тактикам, реализуемым в таких жанрах, как социативы и инструктивы, в дискурсе сетевых учительских сообществ.

В.И. Карасик выделяет жанры сетевого дискурса на основании их функциональных особенностей. Исследователь указывает на их прямую корреляцию с типами речевых актов, выделенных Дж. Остином и Дж. Серлем [3, с. 50]. Остановимся на двух из этих жанров сетевого дискурса.

Причины, вызывающие сетевую коммуникацию, очень разнообразны, поэтому и конечные цели ее участников, и контент могут быть весьма различными, а жанры сетевого дискурса часто подвергаются диффузии. При этом эксперты фиксируют потребность современной языковой личности в сетевом общении: «...мгновенность распространения сетевого дискурса, его лично-массовый харак-

тер (“по секрету всему свету”), ускорение темпа жизни людей, совершенствование периферических устройств экранной культуры, необходимость самопрезентации, дефицит общения и атомизация, отчуждение людей вызывают обращение к этой форме коммуникации все большего числа людей» [4, с. 87].

Обратимся к социативам – сообщениям, ориентированным на друзей по интересам. Даже поверхностное наблюдение констатирует преобладание такого текстотипа над агитативами и аттрактивами в авторских сетевых сообществах, создатели которых (а вслед за ними и участники сообществ) коммуницируют вне рамок использования интернет-площадки для реализации маркетинговых целей или развития личного бренда, а, вероятнее, удовлетворяют потребность в общении с широкой аудиторией подписчиков и задействуют сетевой ресурс для самообразования.

Латентные признаки развития личного бренда можно обнаружить в эксплуатации сетевого сообщества как инструмента пропаганды и мобилизации сторонников в продвижении каких-либо идей образовательной политики страны. (Орфография и пунктуация сохранены).

*– Думаю, что вы помните Никиту. Он сейчас учится в 11 классе и хочет поступить в педагогический университет, стать учителем истории и обществознания. Интересно, что сегодня у нас появился новый инструмент, чтобы помочь ребятам, которые еще ищут профессию или уже точно решили пойти в педагогику. Сегодня запущен сайт БУДЬУЧИТЕЛЕМ.РФ: теперь для абитуриентов доступен навигатор вузов, в которых обучают по педагогическим специальностям, чтобы классов профессиональных учителей было больше. 🇷🇺Информация по 140 учебным заведениям 🇷🇺Из них 34 вуза – чисто педагогические 🇷🇺Можно выбрать любой уровень образования и узнать подробнее Не забываем, что 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Одной из ключевых задач нацпроекта «Образование» является профессиональное развитие педагогических работников, а это невозможно без новых кадров, наших сегодняшних учеников*

Примечательно, что контент сетевого дискурса учительских сообществ наполняется и нетипичными для профессионального сообщества социативами:

*– 33: возраст Христа 🇷🇺День рождения у меня традиционно сопровождается экзистенциальным кризисом, рефлексией. Во всяком случае, ажиотаж, связанный с ожиданием этого праздника, остался где-то в детстве. Порой мне представляются какие-то детские образы <...> мы с приятелем по группе, Пашкой Ивановым, брали пластмассовые кегли, падали на пол и гребли руками. Игра эта называлась у нас «Водолазы». но детский сад – это уже, согласитесь, солидный возраст, и уж явно не начало. Обидно, но даже картины из школьной жизни уже замылились. <...>*

Можно предположить, что такие своеобразные отступления от профессиональных тем связаны с потребностью автора поделиться с аудиторией сообщества личной информацией или интересными нарратора размышлениями. Такая интенция репрезентирует доверие и непринужденность коммуникации в сообществе, поскольку, очевидно, автор не ожидает от адресата речевой агрессии в какой бы то ни было форме. Приемом подтверждения собственной позиции автора является «делегирование мнения» участникам коммуникации. Формально этот прием

строится на запросе понимания (*согласитесь*); он опирается на одобрение и поощрение коммуникантов, чаще всего вежливо-молчаливое. Подобное речевое взаимодействие демонстрирует не только такую черту сетевого дискурса как публичность приватного, но и комбинацию профессиональной и личной информации, что, вероятно, свидетельствует о тесном переплетении этих сфер в жизни учителя, когда профессия перерастает в хобби, авторские посты имеют личный отпечаток. Постепенно дискурс авторского профессионального сообщества приобретает признаки медиатизации с преобладанием личностной доминанты.

– *Лирическое отступление, или как я перенес операцию 🇷🇺* Как известно, после операции все люди абсолютно по-разному отходят от общего наркоза: кто-то сразу возвращается в реальный мир, другие же могут выдавать самые сокровенные тайны, бредить или даже петь. В моем случае – а их было два – пробуждение оказывалось очень поэтичным. <...> Удивительно, но я прекрасно помню момент пробуждения. Мне вдруг показалось – я могу прямо сейчас забыть все, что когда-либо знал, поэтому решил начать читать стихи вслух в надежде, что кто-то их станет записывать. Просто представьте эту картину: пробудившийся после наркоза солдат читает вслух «Бессоница. Гомер. Тугие паруса...» Мандельштама, «Марбург» Бориса Пастернака и «Дон Кихота» Михаила Светлова в окружении врачей и санитаров. В общем-то, история вышла занятная, а утром еще долго медсестры рассказывали мне о своем удивлении. Да я и сам был поражен не меньше, однако впоследствии эта история как-то забылась. <...> И вот в эту среду меня прооперировали, однако самым любопытным фактом оказалось то, что после пробуждения от общего наркоза я вновь начал вслух читать стихи. В этот раз я уже, правда, не помнил этого сам, но товарищи по палате рассказали, что медсестры активно зазывали коллег, чтобы послушать Бродского в моем полубредовом исполнении. Да, в этот раз в моем бессознательном возникла лирика Иосифа Бродского. Вот как ни крути, а скрыть свою любовь к литературе не получается даже при полной потере сознания. <...> #внешколы

Как видим, последний текст даже помечен хештегом #внешколы.

Рассмотрим несколько примеров инструктивов в сетевых учительских сообществах, на основе которых можно выделить типовые особенности этой группы текстов.

Инструктивы представляют собой рекомендации для решения конкретной практической проблемы, соответственно, их систематизирующей чертой является интенция оказания помощи по какому-либо вопросу:

– *Очень интересует совет коллег (желательно, юридически грамотный) относительно такой ситуации. Дано: ученик 11 класса, который в течение года получал оценку 5, соответственно, в аттестате у него тоже 5. Этот ученик выбирает сдавать мой предмет (обществознание), являясь медалистом. Приказ министерства РФ четко прописывает, что медали получают те, кто набирает по русскому 70 баллов и математике, т.е. никаких отсылок к предметам по выбору нет. По результатам экзамена ребенок по моему обществу набирает 68 баллов вместо 70. В итоге меня вызывают на совещание и требуют объяснительную, мол, почему я ставила ребенку 5, как он получил медаль, если он не набрал*

70 баллов по предмету по выбору. С учетом того, что никаких документов, регламентирующих эти несчастные 70 баллов по каким-либо экзаменам по выбору для медалистов, нет, меня интересует следующее: - на основании чего я должна писать объяснительную (и могу ли я ее вообще не писать?) - и как вообще доказать, что я – «не верблюд»??? PS: коллеги, пожалуйста, убедительная просьба, написать по существу вопроса, без эмоционального «да пошлите всех на» – это я умею и при случае практикую, однако в данном случае мне нужен грамотный совет, который безэмоционален)

– Мне казалось, в приказе министерства как раз три экзамена - два обязательных и один по выбору. Относительно объяснительной. У вас сохранились диагностики за год? Я специально, пока не придут результаты, храню все прорешанные варианты и детям на руки не выдаю. Только сфотографировать. Вот, мол, у меня есть подтверждение, что в школе юный вундеркинд писал на 4. А почему 5? Так директор распорядился же в пользу ребенка ставить.

– Чтобы подтвердить медаль, выпускник должен сдать русский язык на 70 баллов и более, также профильную математику или базовую на «5». Если он еще сдает экзамен по выбранному предмету, то он должен преодолеть минимальный порог (см. прикрепленный файл). И все. Объяснительную же пишут, если работник что-то нарушил. Вы ничего не нарушили. Объяснительную писать не обязаны. И доказывать, что Вы поставили оценку «5» объективно, тоже не обязаны.

Если в профессиональной деятельности ведущей чертой речи учителя является высокая степень осознанной контролируемости на всех уровнях ее реализации, отбора лексических и грамматических языковых средств, а также на уровне стратегической организации коммуникации, то в сетевом взаимодействии мы наблюдаем значительное снижение в лексическом и непоследовательность в стилистическом оформлении. Это, безусловно, свидетельствует о неформальности коммуникации в сообществе, спровоцированной анонимностью адресанта и адресатов, возможностью «спрятаться» за личину безликого интернет-пользователя.

Большинство педагогических инструктивов на профессиональные темы, что вполне предсказуемо. Однако встречаются и достаточно неожиданные запросы и советы:

– Всем здравствуйте, чем спасаете кожу рук, а вернее пальцем и кутикулу? Кожа итак сухая, мел еще сильнее сушит (мажу кремом после каждого урока, и все равно состояние кожи ужасное (На меловой маркер не могу перейти, доска старая)

– Метилурацил отличная дешевая мазь как вариант заживления

– Крем Церафавит от Либредерм. Руки нежные будут, как у бухгалтера 😊

Вообще любой крем для сухой или атопичной кожи. Можно Атопик.

– ой, про бухгалтера зря 😊 Меня однажды угораздило с учителя начальных классов перейти на работу бухгалтера - пальцы облезали с наименьшей скоростью. Сейчас я опять учитель начальных классов, но с маркерной доской. Теперь знаю, что у меня пальцы облезают не от мела, а от малейшего замерзания. Недавно в 9 градусов без перчаток по ветру прошла - через 3 дня заусенцы разрогатились, а потом, как всегда: полностью слезли отпечатки с указательного

*и большого пальца правой руки (очень неудобно стало включать смартфон - средним пальцем левой руки, он единственный никогда не облезает); а уж если зимой на улице кто позвонит и я отвечу - это до мяса кожа слезет (перчатки с электро-тканью на пальцах есть, но только они были хороши без тач айди). Я стараюсь просто руки не охлаждать.*

Как видно из примеров, комментирующие участники группы берут на себя роль эксперта, предполагающую не только оценку текущей ситуации, но и прогностические версии событий. В такой «непрофессиональной» коммуникации языковая личность учителя раскрывается по-новому вследствие выбора и использования иного языкового кода: он соответствует теме общения и нередко включает сленговые, жаргонные и просторечные единицы, варваризмы, что в наибольшей степени позволяет сетевому общению имитировать устную речь. Можно сделать вывод о том, что учитель осознанно варьирует языковой код, руководствуясь темой и адресатом коммуникации, следуя таким образом принципу коммуникативной целесообразности. Предполагаем следующее: наблюдая за одной и той же языковой личностью в сетевой коммуникации, мы сможем убедиться в том, что прием дискурсивной адаптации является одной из ярких примет не только современной журналистики [5, с. 171–173], но и сетевого общения.

Наличие социативов и инструкторов, не связанных напрямую с профессиональной деятельностью, в группах, презентующих себя как профессиональные, свидетельствует, на наш взгляд, о потребности в неформальном общении с коллегами или общении на посторонние темы, что напоминает непринужденные беседы в учительской.

### *Литература*

1. Селютин, А.А. Коммуникативная толерантность в виртуальном пространстве : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / А.А. Селютин. – Челябинск, 2008. – 21 с.
2. Чуранов, Е. Интернет в России в 2022 году: самые важные цифры и статистика / Е. Чуранов. – URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-v-rossii-v-2022-godu-samy-e-vazhnye-cifry-i-statistika/> (дата обращения: 24.03.2023).
3. Карасик, В.И. Жанры сетевого дискурса / В.И. Карасик // Жанры речи. – 2019. – № 1 (21). – С. 50.
4. Бушев, А.Б. Цели сетевого дискурса как основание его классификации / А.Б. Бушев // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – Москва : ИНИОН РАН, 2022. – № 2 (50). Человек адаптирующийся: коммуникация, дискурс, речь и язык современного общества. – 87 с.
5. Выровцева, Е.В. Дискурсивная адаптация интервьюера как современная тенденция / Е.В. Выровцева // Медиа в современном мире. 58-е Петербургские чтения : сборник материалов Международного научного форума : в 2 т. / Отв. ред. В.В. Васильева. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2019. – С. 171–173.

**СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА  
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ПРОЕКТА «ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ»  
В 6-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**CREATING AND USE OF THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA  
TECHNOLOGIES (BY THE MATERIAL OF THE PROJECT  
"STUDYING VOCABULARY AND PHRASEOLOGY" IN THE 6TH CLASS  
OF THE SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL)**

**А.С. Ольховатских**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, доцент кафедры теории языка и методики  
обучения русскому языку  
Е.Н. Ковалевская

*Ключевые слова:* формы совместной деятельности, мультимедийные технологии, образовательный проект, универсальные учебные действия

*Key words:* forms of joint activity, multimedia technologies, educational project, universal educational activities

*Аннотация.* Анализируется использование педагогического потенциала мультимедийных технологий в совместной деятельности для формирования различных групп универсальных учебных действий обучающихся.

**Контекст, цель, задачи исследования**

Нормативным документом, являющимся ориентиром для современной школы, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) [1]. Он предполагает достижение обучающимися определенных личностных результатов. Этот процесс осуществляется за счет формирования у них универсальных учебных действий (УУД) различного содержания: коммуникативных, регулятивных, познавательных.

В этой логике возникают особые требования к педагогу, реализующему установки ФГОС, т.е. внешние факторы сферы образования диктуют ему необходимость работать в инновационном режиме.

Все вышесказанное обуславливает актуальность нашего исследовательского проекта, который представляет собой попытку реализовать установки ФГОС в рамках образовательного проектирования. Для создания своего проекта мы ориентировались на методологию, представленную в работе Г.Н. Прокументовой «Образовательные инновации: феномен “личного присутствия” и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования)». Исследователь определяет образовательные инновации как возможность и необходимость создания человеком

мест «личного присутствия» в образовательной деятельности. В этом контексте важна «разработка оснований реальности образовательных инноваций». В работе подчеркивается, что подобные прецеденты «образовательной реальности», создаваемой педагогом, представляют содержание современной инноватики [2].

В условиях инновационной деятельности учитель русского языка и литературы, создающий свою «образовательную реальность», попадает в ситуацию эксперимента, предполагающего отбор собственных средств антропотехники, актуальной и эффективной в контексте достижения целей, решения задач, сформулированных ФГОС.

Все сказанное определяет содержание нашего исследования, направленного на развитие УУД обучающихся

Цель – определить условия использования потенциала мультимедийных технологий (ММТ) на уроке русского языка в 6-м классе общеобразовательной школы.

Задачи:

1. Представить теоретические основы создания модели использования потенциала ММТ.
2. Апробировать модель на различных уровнях.

Гипотеза: использование потенциала ММТ в образовательной деятельности может быть успешным, если педагог:

- выстраивает свою деятельность в рамках антропологического подхода;
- рассматривает использование потенциала ММТ как целенаправленное создание образовательного проекта с определенным обучающим содержанием и адекватным методическим оформлением;
- выбирает для оформления созданных этапов проекта необходимые, эффективные для их реализации виды, формы, приемы ММТ;
- видит успешность использования ММТ в формировании и развитии УУД обучающихся.

#### **Методология исследования**

1. Положения об антропологическом подходе (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).
2. Концепция совместной деятельности Г.Н. Прозументовой.

Теоретическая база включает в себя понимание нами контекста образовательного проектирования, в котором происходит эксперимент. Для нас определяющей в этой логике стала концепция совместной деятельности (СД) Г.Н. Прозументовой. Исследователь выделяет три типа взаимодействия участников СД:

1. Авторитарный тип СД. Он предполагает доминирующую роль педагога в организации образовательного пространства. Отношение учителя и обучающихся выстраиваются в оппозиции «власть – подчинение». Профессионализм педагога в данной ситуации заключается в умении обозначить функции всех участников СД, определить критерии успешного участия в ней.

2. Лидерский тип СД. Предполагает обучение с использованием личностного потенциала педагога. Учитель организует формы, приемы деятельности, которые предъявляют учащимся особый, авторский способ отношения с предметом. Иными словами, он демонстрирует способы деятельности для того, чтобы привлечь учащихся к ним, обучить использованию этого инструментария в собственной практике.

3. Партнерский тип СД. Он означает, что учитель проектирует и профессио-

нально использует партнерскую позицию. В основе СД в рамках партнерского взаимодействия лежит феномен диалога, в рамках которого происходит развитие смыслодеятельности участников СД. Педагог при этом занимает позицию помощника, обеспечивая пространство развития смыслов за счет использования различных методических приемов [3].

Проектирование предметного содержания эксперимента в рамках форм СД происходит за счет использования необходимых для достижения целей и задач урока ММТ.

**«Мультимедийные технологии** – это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе организации, планирования и управления образовательной деятельностью» [4].

В разработке модели мы ориентировались на соотношение двух понятий: «потенциал» и «ресурс», которые являются ключевыми в нашем исследовании.

**Потенциал** – сила, мощь, возможность, но при этом существующая в скрытом виде и проявляющаяся только при определенных условиях.

**Ресурс** – денежные средства, ценности, запасы, **возможности** [5].

Г.К. Селевко утверждает, что технические возможности любого средства сами по себе не могут оказывать воздействие на учебную деятельность ученика. Эффективность дидактического средства зависит от степени его гибкости, т.е. от способности соответствовать потребностям и характеристикам различных групп обучающихся, а также различным образовательным контекстам. Многочисленные исследования показали, что необходимо учитывать индивидуальные способности восприятия графики и анимации. Для повышения уровня восприятия материала одним ученикам достаточно графического сопровождения, а другим необходима анимация динамики изучаемого процесса [6].

Основная задача состоит в том, чтобы потенциал ММТ перевести ресурс. Только в таком случае их использование на уроке будет эффективным, способствующим формированию различных видов УУД.

#### **Описание образовательного проекта: «Изучение лексики и фразеологии»**

Эксперимент происходил на уроке русского языка в 6-м классе МБОУ «Бакчарская СОШ». Он представлял собой последний этап изучения раздела «Лексика» и являлся методической заменой в игровой форме урока систематизации и обобщения знаний в формате ФГОС по обозначенной теме.

Цель урока: создание условий для обобщения и систематизация пройденного материала и закрепления его на новом уровне знания.

#### **Этап погружения в материал, формулирования темы урока**

Цель: создание условий для целевого переосмысления материала.

Была организована работа с эпиграфом, выведенном на слайде. Учитель поставил задачу: «Объясните смысл данных слов и ответьте, чему будет посвящен наш сегодняшний разговор». Были предложены разные версии понимания увиденного, в итоге оформилась тема урока.

**Аналитический комментарий.** Для выполнения задания обучающиеся пользовались текстовыми ММТ. В процессе работы учитель выполнял функции лидера, партнера. В результате происходили актуализация и развитие коммуникативных и познавательных УУД.

### **Этап повторения материала по теме и создания затруднения в пробном поисковом действии**

Цель: создание условий для системного повторения материала и его проблематизации на новом уровне.

Содержание работы: восстановление информационного ресурса по теме: «Лексика» за счет использования игровой технологии – разгадывания кроссворда. Затем происходило осмысление обучающимися лексического материала, представляющего феномены синонимии и антонимии в фразеологии.

**Аналитический комментарий.** В рамках лидерского типа СД использовались текстовые и иллюстративные ММТ. При этом актуализировались и развивались все виды УУД.

### **Этап обобщения и систематизации полученных знаний на новом уровне**

Цель: создание условий для усвоения нового знаниевого ресурса.

Содержание работы: учитель предлагал информацию о синонимии и антонимии с иллюстрациями. Учащиеся принимали к сведению новые классификационные модели деления фразеологизмов.

**Аналитический комментарий.** Формы и приемы СД: авторитаризм с элементами партнерства. Использовались текстовые и иллюстративные ММТ. Они влияли на актуализацию и развитие познавательных и коммуникативных УУД.

### **Этап закрепления полученных знаний на новом уровне**

Цель: создание условий для проявления знаний обучающихся.

Шестиклассники представляли новое понимание материала в творческой форме. Они создавали рисунки – иллюстрации синонимов к предложенным учителем фразеологизмам.

Педагог работал в позициях лидера и партнера. Для этого использовались иллюстративные ММТ. Содержание СД влияло на актуализацию и развитие коммуникативных и регулятивных УУД.

### **Этап рефлексии СД на уроке**

Цель: создание условий для проявления результативности деятельности педагога.

Рефлексия была организована с использованием приема «Синквейн» (технология РКМЧП). Она проявила образовательную эффективность проекта, позволила актуализировать и влиять на развитие всех видов УУД обучающихся.

### **Выводы**

1. Использование потенциала ММТ может быть успешным при создании адекватного целям и задачам проекта образовательного ресурса их включения в урок.

2. Включение образовательного ресурса ММТ в урок систематизации и обобщения знаний должно соответствовать целям, задачам каждого его этапа и содержанию форм СД, которые применяет учитель.

3. Эффективность образовательного проекта, созданного в этой логике, проявилась в актуализации и развитии УУД обучающихся, адекватных этапам урока и его содержанию.

## *Литература*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Прокументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прокументова. – Томск : Издательство Томского университета, 2016. – 412 с.
3. Прокументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г.Н. Прокументова // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 12–19.
4. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н.В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.
5. Большая советская энциклопедия. – URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения: 22.04.2023).
6. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЗНАТОКИ БАСЕН»  
В 5-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**THE USE OF THE RESOURCE OF GAME TECHNOLOGIES  
IN EDUCATIONAL ACTIVITIES (BASED ON THE MATERIAL  
OF THE ORGANIZATION OF THE PROJECT "CONNOISSEURS  
OF FABLES" IN THE 5TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL)**

**К.Д. Пеньдяк**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Е.Н. Ковалевская

*Ключевые слова:* личностно ориентированные технологии, формы совместной деятельности, игровые технологии, образовательный проект, ролевая игра

*Key words:* personality-oriented technologies, forms of joint activity, gaming technologies, educational project, role-playing game

*Аннотация.* Выявлен и проанализирован педагогический потенциал использования игровых технологий в образовательной деятельности для формирования различных групп универсальных учебных действий.

**Контекст, цель, задачи исследования**

Современный мир диктует свои условия социализации обучающихся: чтобы стать успешными членами общества, выпускникам школы недостаточно обладать набором базовых знаний. Перед школой ставится задача создания системы обучения, направленной на развитие личности ученика.

Основным нормативным документом, служащим ориентиром в деятельности педагогов, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), представляющий собой набор обязательных требований, необходимых для реализации программ общего среднего образования. Целевые ориентиры ФГОС представляют идею развития личности в образовательном пространстве. Стандарт ориентирован на достижение результата-полифонии, который реализуется в формировании у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) различного содержания. В качестве результата развития выступают личностные достижения учащихся.

Все вышесказанное представляет собой группу внешних факторов, определяющих актуальность нашего исследования. Речь идет о том, что ФГОС, находясь в ситуации экспериментального апробирования, актуализирует в деятельности педагога проектные и исследовательские аспекты.

В этой логике к числу внутренних факторов, определяющих актуальность нашего исследования, можно отнести дефицит компетенций педагогов в сфере инновационного образовательного проектирования. В частности, можно говорить о том, что подобные дефициты характерны для работы учителей, занимающихся формированием универсальных учебных действий обучающихся.

Это положение справедливо в отношении использования определенных личностно ориентированных технологий, влияющих на формирование и развитие УУД в контексте инновационной деятельности. В нашем случае речь идет о ресурсном использовании игровых технологий на уроках в формате ФГОС.

Для создания исследовательского проекта и его апробации мы ориентировались на методологию, представленную в работе Г.Н. Прозументовой «Образовательные инновации: феномен “личного присутствия” и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования)». Исследователь определяет образовательные инновации как возможность и необходимость создания человеком мест «личного присутствия» в образовательной деятельности. В этом контексте важна «разработка оснований реальности образовательных инноваций». В работе подчеркивается, что подобные прецеденты «образовательной реальности», создаваемой педагогом, представляют содержание современной инноватики [2, с. 20].

В условиях инновационной деятельности учитель русского языка и литературы, создающий свою «образовательную реальность», попадает в ситуацию эксперимента, предполагающего отбор собственных средств антропотехники, актуальной и эффективной в контексте достижения целей, решения задач, сформулированных ФГОС.

Все сказанное определяет актуальность темы нашего исследования: восполнить дефицит профессиональной компетентности педагогов, проектирующих игровые технологии, использование которых целесообразно в формате ФГОС.

Цель – определить педагогические условия использования ресурса игровых технологий в организации образовательной деятельности в средней общеобразовательной школе.

Задачи:

1. Теоретически обосновать методическую модель использования игровых технологий в организации образовательной деятельности в средней общеобразовательной школе.

2. Апробировать модель на разных уровнях.

Гипотеза: включение игровых технологий в образовательную деятельность может быть успешным, если педагог:

– работает в рамках антропологического подхода, т.е. воспринимает себя в качестве субъекта собственной деятельности, проектируя необходимую для достижения целей антропотехнику;

– использует для создания образовательной реальности личностно ориентированные технологии, адекватные возрастным особенностям обучающихся;

– создает в рамках этих технологий методическую модель, адекватную потребностям момента, образовательной ситуации;

– делает акцент на формировании и развитии у учащихся, вовлеченных в образовательный эксперимент, УУД различного содержания.

**Теоретическая база** исследования строится на понимании проектной деятельности, представленной в работе Г.К. Селевко, полагающего, что «лично ориентированный подход означает, во-первых, создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителей, во-вторых, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [3, с. 49].

В своем проекте реализацию игровой технологии мы осуществляем в рамках моделей совместной деятельности (СД), предложенных в концепции Г.Н. Прокументовой. Она выделяет следующие модели СД:

**1. Авторитарный тип СД.** Он предполагает доминирующую роль педагога в организации образовательного пространства. Отношение учителя и обучающихся выстраиваются в оппозиции «власть – подчинение». Профессионализм педагога в данной ситуации заключается в умении обозначить функции всех участников СД, определить критерии успешного участия в ней.

**2. Лидерский тип СД.** Предполагает обучение с использованием личностного потенциала педагога. Учитель организует формы, приемы деятельности, которые предъявляют учащимся особый, авторский способ отношения с предметом. Иными словами, он демонстрирует способы деятельности для того, чтобы привлечь учащихся к ним, обучить использованию этого инструментария в собственной практике.

**3. Партнерский тип СД.** Он означает, что учитель проектирует и профессионально использует партнерскую позицию. В основе СД в рамках партнерского взаимодействия лежит феномен диалога, в рамках которого происходит развитие смыслодеятельности участников СД. Педагог при этом занимает позицию помощника, обеспечивая пространство развития смыслов за счет использования различных методических приемов [3].

Выбор игровой технологии в качестве инструментария обусловлен в нашем проекте ресурсом этой формы деятельности. В контексте лично ориентированных технологий игровые технологии, актуализирующие субъектность обучающихся, имеющие целью свободное и творческое развитие ученика, занимают важное место. «Игра наряду с трудом и учебой – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Человеку присуща потребность в игре, которая особенно сильно проявляется в детском возрасте» [4, с. 127].

Для нас представляет особый интерес педагогическая ролевая игра, используемая в целях обучения новому материалу или же при актуализации и применении уже полученных знаний на практике при помощи полного погружения в проблемную игровую ситуацию. Обозначенная форма отличается «четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью» [4, с. 128].

Ролевая игра, по определению Г.К. Селевко, – это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности. «Примеряя

на себя ролевые образы взрослых людей, дети в специально создаваемых или вообразяемых игровых условиях моделируют жизнедеятельность взрослых и взаимоотношения между ними» [5, с. 63]. В такой игре, по мнению исследователя, все психические свойства личности ребенка развиваются наиболее эффективно.

Основа ролевой игры заключается именно в содержании ролей, которые игроки «примеряют» на себя. Это могут быть роли сказочных или литературных героев, прецедентных личностей, а также профессиональные, семейные, этнографические и другие роли. Важной чертой, отделяющей подобную игру от игр других типов, является наличие четкого сюжета, который является ее основным двигателем.

В ориентире на эти теоретические установки создавался образовательный проект «Знатоки басен». Он осуществлялся в 5-м классе МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска. Проект представлял собой последний этап изучения жанра басни и являлся методической заменой в игровой форме урока систематизации и обобщения знаний в формате ФГОС по обозначенной теме.

Цель урока-игры – обобщение и систематизация пройденного материала и закрепление его на новом уровне (на материале творчества И.А. Крылова). В ходе реализации проекта предполагалось решение определенных задач:

- обучающей – формирование у пятиклассников умения определять жанр басни и проектировать текст в обозначенном формате;
- развивающей – обучение навыкам и умениям редакторской, корректорской деятельности;
- воспитательной – формирование культуры корпоративной деятельности в процессе групповой работы.

На первом этапе учителем была предложена игровая ситуация: разделившись на команды, ученики стали представлять собой редакции различных газет. Задача редакции – собрать материал для заметки, отражающей специфику басни как жанра. В группе каждый пятиклассник получил возможность «примерить» на себя ролевой образ взрослого человека, сотрудника редакции (директора, журналиста, фотографа, дизайнера, редактора). Преимущество ролевой игры заключается в том, что ребенок, будучи носителем определенной роли, может выполнить индивидуальное задание, связанное с темой урока, получить необходимые для создания статьи материалы и тем самым внести вклад в общее дело.

Каждая команда была разделена на две группы: сотрудники, добывающие информацию и материалы, и разработчики заметки, характеризующей жанр басни. Для первой группы были созданы четыре типа заданий различного содержания.

**Директор – «Дуэль».** Задача игроков: прослушать вопрос по теме урока, записать ответ на него на листке и после команды учителя показать листок. Побеждает тот, кто правильно ответит на большее количество вопросов.

В качестве аналитического комментария и выводов следует подчеркнуть, что здесь преобладал авторитарный тип совместной деятельности, учитель при этом занимал позицию эксперта. В этом контексте происходила актуализация познавательных и коммуникативных УУД.

**Журналист – «Пойми меня».** Игрокам без использования слов необходимо было объяснить своей команде название басни, предложенное учителем.

Педагог, работая экспертом и в то же время занимая позиции аналитика, комментатора, развивал «помогающие отношения» и способствовал развитию познавательных и коммуникативных УУД обучающихся.

**Фотограф – «Раунд-бонус».** Команда могла задать вопрос по басням Крылова своим соперникам. Если вопрос не был сформулирован, ход был пропущен.

В этом контексте учитель пребывал в позиции эксперта, которая реализовалась в оценке создавшихся проблемных ситуаций. Он, являясь лидером в обозначенном контексте, работал над развитием познавательных и коммуникативных УУД обучающихся.

**Дизайнер – «Путаница».** «Ассистентка» учителя, нейросеть «Алиса», любит басни. Но она знает их так много, что порой путает слова. Задача игроков, прослушав аудиозапись, исправить ошибки, которые допущены как проблемная провокация в изложении учебного материала.

Учитель, работая лидером, занимая позиции эксперта, корректировщика, аналитика, помогал найти правильное решение возникших ситуаций. Очевидно, что на этом этапе учебного проекта происходили актуализация и развитие не только познавательных и коммуникативных, но и рефлексивных УУД обучающихся.

Игроки, выполнившие задание качественнее или быстрее (в зависимости от типа задания), получили преимущество в выборе материалов. Для директора редакции это была тема статьи, для журналистов – вырезки цитат из басен, фотограмм были даны яркие картинки для оформления, а дизайнеры получили необходимые канцелярские принадлежности.

Стоит отметить, что все материалы, собранные в ходе игры, учащиеся обрабатывали и оформляли самостоятельно, привлекая для этого знания по теме, полученные на предыдущих уроках, что было значимо для формирования у них УУД различного содержания.

Финальный этап презентации работ показал высокую степень заинтересованности игроков. Учителем были озвучены критерии экспертизы: культура речи, понимание специфики представленной темы, оформление работы, вовлеченность каждого члена команды.

Проведенная в финале рефлексия в формате методики «Графический маркер» позволила констатировать педагогическую эффективность выбранной игровой формы урока. Организация и проведение ролевой игры дали возможность зафиксировать в итоге эксперимента важные социально-психологические эффекты: активность, мотивированность обучающихся, их включенность в образовательный процесс, креативность. Проведение игры позволило учащимся проявить знание материала, пройденного ранее на уроках русского языка и литературы, построить модель успешной коммуникации в команде и выступить публично.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование игровых технологий в образовательной деятельности может быть успешным, если педагог, создавая собственную антропотехнику, учитывает возрастные особенности и потребности обучающихся, привлекает в проект когерентные ЛОТ (в нашем случае – игровую технологию) и делает акцент на формировании у обучающихся различных видов УУД.

## *Литература*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 04.04.2023).
2. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прозументова. – Томск : Издательство Томского университета, 2016. – 412 с.
3. Прозументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г.Н. Прозументова // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 12-19.
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.
5. Тарасов, С.В. Игра как активный метод развития ролевого поведения и положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста / С.В. Тарасов, Д.А. Трошин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 11. – С. 62–66.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL OF NON-EQUIVALENT  
VOCABULARY IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Е.А. Перминова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.И. Ермоленкина

*Ключевые слова:* безэквивалентная лексика, лингвокультурологический потенциал, семантика, межкультурная коммуникация, иностранные студенты

*Key words:* non-equivalent vocabulary, linguistic and cultural potential, semantics, intercultural communication, foreign students

*Аннотация.* Рассмотрена важность изучения безэквивалентной лексики на занятиях русского как иностранного (РКИ). В связи со сложностью перевода данных единиц рассмотрена необходимость выявления лингвокультурологического потенциала на уроках с иностранными студентами. Представлен анализ актуальных учебников по РКИ и варианты их использования при изучении безэквивалентной лексики. Предложена разработка заданий, направленных на формирование текстовой, коммуникативной и культурологической компетенции иностранных студентов, изучающих безэквивалентную лексику на примере литературного текста.

Семантическое наполнение безэквивалентной лексики является одной из важных проблем в переводческой сфере. Данный вопрос подчеркивает разницу в культурологической и лингвистической составляющей в картине мира разных языковых носителей. В связи с существованием этого явления возникают следующие проблемы: вопрос о его влиянии на перевод, трудностях обучения данной лексики на уроках русского языка как неродного и иностранного и выбор эффективных методов лингвокультурологического анализа данных единиц. Перечисленные проблемы связаны с отсутствием в языке перевода эквивалентных единиц, которые присутствуют в исходном языке.

Термин «безэквивалентная лексика» в настоящее время имеет множество трактовок. Так, В.Н. Комиссаров называет безэквивалентной лексикой единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода. С. Влахов и С. Флорин дают следующее определение: «Безэквивалентная лексика – лексические единицы, которые не имеют переводческих эквивалентов в языке перевода». Таким образом, безэквивалентная лексика – это лексика, которая обозначает национально-специфические реалии, не обладающие переводческим эквивалентом на другой язык [6, с. 228].

В.С. Виноградов классифицирует безэквивалентную лексику на следующие ее составляющие [2, с. 8]: бытовые (одежда, обувь, например, лапти, фуфайка), строения и предметы (изба, ухват), реалии-меры и деньги, реалии природного мира (саванна, береза), этнографические реалии (тамада, Дед Мороз, тролль), общественно-политические реалии (перестройка, большевики), ономастические реалии-антропонимы (имена собственные), ассоциативные и авторские слова (окказионализмы).

Безэквивалентная лексика обладает значимым лингвокультурологическим потенциалом, так как данная реалия относится к лакунарным языковым единицам и является когнитивной основой лексического значения языковой единицы и форматируется концептом. Изучение безэквивалентной лексики на уроках русского как иностранного является важным этапом для погружения в культурно-прагматические грани слов и погружения в русский менталитет. Работа с данным пластом лексики на уроках с иностранными студентами способствует развитию лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенции. Классические тексты, являющиеся основами русской культуры и использующиеся на занятиях, насыщены безэквивалентной лексикой. Современные медиатексты, художественные, рекламные тексты и устная речь носителей родного языка тоже включают в себя лакунарную лексику, что вызывает проблему в установлении межкультурной коммуникации. Главной задачей при изучении безэквивалентной лексики является правильный и актуальный подбор текстового материала и учебников.

В настоящее время существует множество учебников для разных уровней изучения русского как иностранного, направленные на грамматику, лексику, развития речи и письма. В учебном пособии по изучению лексики Э.И. Амиантовой «Лексика русского языка» представлено несколько блоков: глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие, близкие по значению слова, относящиеся к разным частям речи. Учебник представляет собой сборник упражнений и направлен на преодоление трудностей словоупотребления в русском языке. Автор уделяет большое внимание изменениям семантики слова в процессе изменения словоформы слова. В основном задания направлены на понимание семантических различий однокоренных слов, развития навыка использования слов в речи и уместное их употребление в различных ситуациях. Единственный недостаток в том, что не хватает работы с семантикой определенных морфем, которые обеспечивают изменение слова.

В учебном пособии по развитию речи А.В. Голубевой «Россия: характеры, ситуации, мнения» главной целью является дать изучающим русский язык как неродной разнообразный по проблематике материал для знакомства с русской культурой, в том числе бытовой, с типичными проявлениями национального характера, с важными для его понимания идеями. Учебник включает в себя различные художественные и лирические тексты русских классиков: И.С. Тургенева, А.И. Герцена, О.И. Сенковского, С.Ю. Витте и др. Послетекстовые задания представляют собой различные вопросы на основе прочитанного текста и направлены на развитие таких навыков, как рассуждения по содержанию, выстраивание письменных и устных высказываний. В конце прилагается небольшой словарь

значений исконно русских слов. Данное пособие можно использовать при работе с безэквивалентной лексикой и с лингвокультурологическим анализом.

В другом учебнике по развитию речи Е.В. Косаревой и А.В. Хруненко «Время обсуждать» представлены не только разнообразные задания, но и тексты из различных сфер и справки по происхождению слов. В основном задания направлены на составление высказываний, ответов, работа с лексическим уровнем: поиски синонимов и антонимов, определение значений слов, работа с клише. Данное учебное пособие является оптимальным при изучении и работе с безэквивалентной лексикой как элементом урока по развитию речи.

Таким образом, изучение лакунарной лексики на уроках РКИ может быть представлено как углубленный межкультурный элемент урока по развитию речи при использовании учебных пособий, заданий и текстов.

В разработку заданий по теме «Безэквивалентной лексики» мы взяли текст Ю. Казакова «Тихое утро». Данное произведение выбрано с учетом аксеологической составляющей и его соответствию критериям для уровня ТРКИ В2: аксиологически детерминированная тематика, культуuroобразующее лексико-грамматическое наполнение, актуальный историзм и диалогичность. Мы выбрали следующий отрывок:

*Еще только-только прокричали сонные петухи, еще темно было в избе, мать не доила корову и пастух не выгонял стадо в луга, когда проснулся Яшка.*

*Он сел на постели, долго таращил глаза на голубоватые потные окошки, на смутно белеющую печь. Сладок предрассветный сон, и голова валится на подушку, глаза слипаются, но Яшка переборол себя, спотыкаясь, цепляясь за лавки и стулья, стал бродить по избе, разыскивая старые штаны и рубаху. Поев молока с хлебом, Яшка взял в сенях удочки и вышел на крыльцо.*

*Деревня, будто большим пуховым одеялом, была укрыта туманом. <...>*

*Кто-то проснулся раньше Яшки, стучал возле кузницы молотком; и чистые металлические звуки, прорываясь сквозь пелену тумана, долетали до большого невидимого амбара и возвращались оттуда уже ослабленными. <...>*

*Яшка соскочил с крыльца, замахнулся удочками на подвернувшегося под ноги петуха и весело затрусил к риге. У риги он вытащил из-под доски ржавый косяк и стал рыть землю. Почти сразу же начали попадаться красные и лиловые холодные червяки. <...>*

*– Володька! – позвал он. – Вставай!*

*Володя зашевелился на сене, долго возился и шурился там, наконец неловко слез, наступая на незавязанные шнурки. <...>*

*– А не рано? – сипло спросил он, зевнул и, покачнувшись, схватился рукой за лестницу.*

*Яшка разозлился: он встал на целый час раньше, червяков накопал, удочки притащил... а если по правде говорить, то и встал-то он сегодня из-за этого заморыша, хотел места рыбные ему показать – и вот вместо благодарности и восхищения – «рано!» <...>*

*Володя выглянул на улицу, лицо его оживилось, глаза заблестели, он начал торопливо зашнуровывать ботинки. <...>*

– Ты что, в ботинках пойдешь? – презрительно спросил он и посмотрел на оттопыренный палец своей босой ноги. – А калоши наденешь?

– Ну да... – меланхолично продолжал Яшка, ставя удочки к стене. – У вас там, в Москве, небось босиком не ходят...

– Ну и что? – Володя снизу посмотрел в широкое, насмешливо-злое лицо Яшки.

– Да ничего... Забежи домой, пальто возьми...

– Ну и забегу! – сквозь зубы ответил Володя и еще больше покраснел [4, с. 1–2].

Нами разработаны следующие виды заданий: предтекстовые и послетекстовые. Целью предтекстового задания является поиск и устранение трудностей перевода и понимания текста. Студентами выделяются слова, которые относятся к безэквивалентной лексике и устойчивым словосочетанием, такие как петухи, изба, доить, пастух, стадо, тарасил, печь, слипаются, перебороть себя. В процессе чтения учитель объясняет значение слов, совместно с учащимися подбираются синонимические сочетания к устойчивым и образным выражениям и используется наглядный материал в виде презентаций реалий русского быта. При анализе с устойчивыми выражениями учителем создаются речевые ситуации, в которых учащиеся контекстуально используют данные выражения для углубленного понимания, что в них содержится эмоционально-оценочная окраска.

Послетекстовые задания направлены на формирование навыков речевой деятельности, осмысления текста и формирование письменных высказываний с использованием устойчивых выражений и уместное употребление безэквивалентной лексики в различных речевых ситуациях. Помимо этого, целью заданий является целостное формирование образа русского человека разных социальных слоев: деревенского и городского. Задания включают в себя создание образа за счет бытовых привычек и речевых особенностей. Студенты составят диалог между жителями деревни и жителями города, учитывая речевые особенности, окружающие бытовые вещи, разность характеров и основные занятия. Практико-ориентированные задания направлены на развитие речевой и текстовой компетентности.

Таким образом, представленные и разработанные задания направлены на понимание текста, изучение безэквивалентной лексики, составление целостного образа русского человека разных социальных слоев и развитие навыка использования изученной лексики в необходимых коммуникативных ситуациях.

### *Литература*

1. Амиантова, Э.И. Лексика русского языка : сборник упражнений / Э.И. Амиантова, Г.А. Битехтина, А.Л. Горбачик, Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева. – 5-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 376 с.

2. Ворошкевич, Д.В. Пособие по лингвокультурологическому анализу текста / Д.В. Ворошкевич. – Москва : Изд-во МПГУ, 2016. – 32 с.

3. Голубева, А. Россия: характеры, ситуации, мнения. Книга для чтения. Вып. 3 / А. Голубева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – С. 111.

4. Казаков, Ю.П. Тихое утро / Ю.П. Казаков. – URL: <http://gymnasium16.ru> (дата обращения: 10.03.2023).
5. Косарева, Е.В. Время обсуждать : учебное пособие по речевой практике для иностранных учащихся (ТРКИ-2 – ТРКИ-3) /Е.В. Косарева, А.В. Хруненкова. – Москва : Рус. яз.-Курсы, 2017. – 120 с.
6. Симанович, О.А. Безэквивалентная лексика как предмет исследования в современной лингвистике / О.А. Симанович // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы IV Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов им. Прищепа. – 2016. – С. 227–229.

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА: К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

### LINGUISTIC PERSONALITY OF A TEENAGER: TO THE HISTORY OF STUDYING THE CONCEPT IN MODERN LINGUISTICS

**В.Г. Риф**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* языковая личность, коллективная языковая личность, языковая личность подростка, речевой портрет, факторы влияния на формирование языковой личности

*Key words:* linguistic personality, collective linguistic personality, linguistic personality of a teenager, speech portrait, factors of influence on the formation of a linguistic personality

*Аннотация.* Обосновывается актуальность проблематики, связанной с изучением языковой личности определенного типа – коллективной языковой личности современного подростка. Систематизируется информация об истории рассмотрения ключевого понятия в лингвистике. Особо выделяются лингвокультурологические и лингвоконцептологические исследования, объектом анализа в которых выступает языковая личность подростка. Ключевое понятие определяется как многоаспектное, характеризующееся перспективами дальнейшего изучения.

Современная лингвистика – это не только наука о языке, но и наука о человеке, его сознании, языке и культуре [1, с. 6]. Отличительные парадигмальные черты современной лингвистики: экспансионизм, функционализм, экспланаторность, антропоцентризм. Антропологическая парадигма выводит человека на первое место, а язык называет его важнейшим свойством, условием существования. Научные объекты изучаются же «прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [2, с. 212]. В центре внимания речь говорящего и воспринимающего человека, а ключевым словосочетанием становится термин «языковая личность».

Понятие «языковая личность» очень многопланово, его используют в разных дисциплинах, занимающихся изучением человека. Но поскольку нет четкого понимания термина «языковая личность», нет и четкой типологии языковых личностей. Типология может строиться на различных основаниях. Например, подходы к изучению языковой личности можно рассмотреть с точки зрения ее психологических, этнокультурологических, социологических показателей или с позиции особенностей языковой/речевой деятельности личности. Внимание к языковой личности только усиливается с годами, большое количество ученых занимаются ее изучением. Например, Г.И. Богин, Й.Л. Вайсгербер, А.А. Ворожбитова,

Н.Д. Голев, В.Е. Гольдин, Е.В. Иванцова, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.П. Нерознак, О.Б. Сиротинина, К.Ф. Седов, Л.А. Хуранова и др.

Если говорить об истоках появления термина «языковая личность», то стоит обратиться к работам Й.Л. Вайсгербера «Родной язык и формирование духа» (1927) и В.В. Виноградова «О художественной прозе» (1930). В отечественной лингвистике данный термин впервые употребил В.В. Виноградов, исследуя личность автора и личность персонажа, однако в обеих работах нет четко выраженного терминологического объяснения данному феномену, нет толкования новому понятию. Начиная с 1980-х гг., появляются работы, в которых дефиниция «языковая личность» становится научным понятием, а авторы активно обращаются к нему с целью интерпретации. Одним из первых определение дает Г.И. Богин в работе «Современная лингводидактика» (1980). Позже работает над понятием В.В. Красных, который разграничивает языковую, речевую, коммуникативную личность и человека говорящего [3, с. 12].

Наиболее авторитетна точка зрения Ю.Н. Караулова, так как именно в его толковании термина заложены методологические принципы анализа рассматриваемого феномена): в первом языковая личность – это любой носитель языка, характеристику которому дают «на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире», а во втором определена как «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов» [4, с. 671]. Таким образом, языковая личность – человек, который владеет языком и пользуется им при формировании и презентации мыслей; человек, который способен воспринимать и порождать речь, который пользуется системой языка в процессе коммуникации для достижения тех или иных неречевых и речевых целей.

Не стоит забывать, что любая языковая личность представляет собой единство коллективного и индивидуального, ведь индивидуальная личность принимает участие в разных формах коммуникации, а значит, помимо индивидуальных характеристик имеет также особенности, которые свойственны ей как представителю определенного социума. Языковая личность не может сложиться вне человеческого сообщества, ибо она предполагает отождествление себя с другими и анализ себя на фоне других.

Коллективная языковая личность – это группа, репрезентирующая «совокупность общих характерных черт в языке, а также включающая специфические особенности, проявляющиеся в речи индивидуумов» [5, с. 32]. Л.П. Крысин определял коллективную языковую личность на основе характеристики индивида как члена коллектива, малой группы [6]. Каждый человек может одновременно являться представителем разных групп, ценности и понятия которых могут не совпадать, в связи с чем языковая личность вынуждена подстраиваться. Так как языковая коллективная личность – это группа носителей языка, имеющих схожие речеповеденческие проявления, то можно говорить о коллективной языковой личности деревенских жителей, студентов, представителей одной профессии.

Мы же будем рассматривать коллективную языковую личность подростка средней общеобразовательной городской школы. Выбор именно этой языковой личности обусловлен тем, что язык подростков особенно открыт для влияний со стороны всех имеющихся в национальном языке форм речи, как литературных, так и нелитературных. Но при этом их речь содержит большое количество собственно «подростковых» слов (жаргонизмов, арготизмов, сленгизмов), речевые привычки подростков специфичны и недостаточно изучены в лингвистической литературе. Отметим также интерес исследователей к изучению региональных особенностей речевого поведения подростков, особенно с точки зрения выявления лингвокультурологических и лингвоконцептуальных особенностей.

Е.Н. Гуц рассматривает языковую личность подростка с позиции палитры речевых жанров, употребляемых современными подростками в своей речи. Так, Е.Н. Гуц пишет, «что к таковым относятся следующие: “Устный рассказ” (разговор обо всем и ни о чем), «Осуждение» (представление говорящего о плохом и хорошем, которые основываются на его личном восприятии действительности), «Оскорбление», «Категорическое побуждение», «Угроза» [7]. Автор отмечает, что обращение к речевому жанру позволяет установить типичные для общения подростков высказывания, речевые привычки и традиции, присущие языковой личности подростка.

Ряд ученых (М.В. Веккесер, Е.В. Казакова, С.В. Мамаева, И.А. Славкина Л.С. Шмульская, Т. Мигачева и др.) разрабатывают вопрос социопсихологических характеристик подростков, обуславливающих особенности данной групповой языковой личности. Так, например, С.В. Мамаева и Л.С. Шмульская пишут, что при составлении речевого портрета языковой личности необходимо обращать внимание на «такие социально обусловленные факторы, как время и место рождения, семья, образование, объем и разнообразие речевой деятельности и т.д., а также на психологические характеристики данной языковой личности» [8]. Авторы, основываясь на результатах своего исследования (150 детей 10–13 лет), делают выводы, что на становление коммуникативной компетенции и в конечном итоге на характер речевого портрета коллективной языковой личности школьников-подростков влияют следующие социальные и психологические факторы: «...социальный статус семьи, передача культурных и речевых традиций семьи, привычки и навыки образа жизни, широкий круг интересов, внеучебная деятельность, экстравертный тип личности со смещением темпераментов сангвиника и флегматика» [8]. Е.В. Казакова указывает, что влияние на речевой портрет связан с особенностями того социума, в котором мы живем: «...наше общество, в сравнении с предыдущими поколениями, отличается интернационализацией, глобализацией, неологизацией, демократизацией, жаргонизацией, американизацией и экспрессивизацией [9].

По мнению другого ряда ученых (Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин, А.Е. Борщева, Э.С. Денисова и др.) на речевой портрет личности влияет возраст. Например, А.Е. Борщева в своей статье [10] сравнивает героев-подростков двух произведений (герои находятся в сложном подростковом возрасте, имеют одинаковые для пубертатного периода проблемы) и приходит к выводу: речь подростков имеет схожие черты, такие как сокращенные конструкции (речь лаконична, более

краткая; цель использования конструкций – экономия времени), большое количество табуированных фраз (признак эмоционально нестабильного состояния подростков), эмоциональность речи (защитная реакция), использование междометий (легкая возбудимость плюс небольшой словарный запас по сравнению со взрослыми), сленг (часть культуры). Но автор также отмечает, что есть подростки (анализ тех же произведений), чье поведение близко к поведению взрослого человека. Это находит отражение и в его речи.

Л.О. Бутакова предлагает в своей статье проследить влияние коммуникативной среды на языковую личность подростка: коммуникация дома (родители–дети, дети–дети), коммуникация в школе на уроках и переменах, дискурсивное пространство Интернета, пространство города (например, магазины для подростков, учреждения дополнительного образования), дискурс детской литературы и учебников и прочее. Автор пишет, что «коммуникативная действительность, ее содержание и средства осуществления воздействуют на формирование ментального лексикона незрелых носителей русского языка в направлении образования смысловых областей, связанных с актуальными форматами коммуникации, включая рекламные, блогговые, сайтовые» [11].

С.В. Оленев также отмечает, что на языковую личность влияет, помимо семьи и школы, коммуникативное пространство, представленное сетью Интернет, а именно социальные сети и сообщества [12].

Е.В. Моисеенко в статье «Речевой портрет школьника» [13] говорит о сложности языковой личности, которая заключается в том, что современный школьник вынужден в своей речи постоянно разграничивать различные лексические пласты, потому что в школе его обучают нормам литературного языка, но помимо это он является носителем школьного сленга и часто носителем группового жаргона. Большое влияние он также испытывает под влиянием СМИ и окружающей речевой действительности. Автор также замечает, что зависимость речевого поведения от принадлежности к полу недостаточно изучена, но тем не менее предлагает рассмотреть влияние этого параметра. Также ученый говорит о таком факторе влияния на речевую личность, как желание выделиться, сделать свою речь непохожей на других.

Итак, коллективная языковая личность подростка – это языковая личность группового типа, которая обладает схожими речеповеденческими проявлениями. В числе факторов, влияющих на формирование языковой личности данного типа, можно обозначить внешние и внутренние факторы. К внешним отнесем условия, в которых растет ребенок (семья), языковые личности учителей, социокультурные (телевидение, Интернет, окружающая речевая действительность), национально-региональные. Из внутренних факторов значимыми являются возраст, психология подростка, в том числе тип темперамента и пол (хотя этот вопрос очень мало изучен).

### *Литература*

1. Маслова, В.А. Современная лингвистика – наука о человеке, его сознании, языке и культуре / В.А. Маслова // Гуманитарный вектор. – 2018. – Т. 13, № 1. – С. 6–11.

2. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX в. / Е.С. Кубрякова // *Язык и наука конца XX века : сборник статей / Под ред. акад. Ю.С. Степанова.* – Москва : Институт языкознания, 1995. – С. 144–238.
3. Красных, В.В. Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст) : автореферат диссертации ... доктора филологических наук / В.В. Красных. – Москва, 1999. – 72 с.
4. Русский язык : энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – Москва : Дрофа, 2003. – 703 с.
5. Межетская, Г.Н. Опыт изучения коллективной языковой личности диалектоносителя / Г.Н. Межетская, Н.А. Волкова // *Žmogus ir žodis* III. – 2009. – С. 31–37.
6. Крысин, Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) / Л.П. Крысин // *Язык и личность.* – Москва, 1989. – С. 78–86.
7. Гуц, Е.Н. К проблеме типичных речевых жанров языковой личности подростка / Е.Н. Гуц // *Жанры речи.* – 1997. – № 1. – С. 131–137.
8. Мамаева, С.В. Социопсихолингвистический портрет школьников-подростков (по материалам анкетирования) / С.В. Мамаева, Л.С. Шмутьская // *Вопросы психолингвистики.* – 2012. – № 15. – С. 110–115.
9. Казакова, Е.В. Языковой портрет современного подростка / Е.В. Казакова // *Филологическое образование в период детства.* – 2016. – № 23. – С. 67–69.
10. Борщева, А.Е. Анализ речевого портрета языковой личности подростка / А. Е. Борщева // *Вопросы иноязычной филологии в свете современных исследований : сборник научных статей XXXIII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 20–21 октября 2022 года.* – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 192–196.
11. Бутакова, Л.О. Актуальные проблемы исследования регионального языкового сознания / Л.О. Бутакова // *Омские научные чтения : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 11–16 декабря 2017 года.* – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2017. – С. 18–21.
12. Оленев, С.В. Языковая личность современного школьника // *Основы обучения русскому языку : учебное пособие / под ред. проф. Л.А. Араевой.* – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2018. – С. 46–53.
13. Моисеенко, Е.В. Речевой портрет современного школьника / Е.В. Моисеенко // *Новые горизонты русистики.* – 2018. – № 5. – С. 144–149.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИБЛИОТЕКИ**

**CURRENT APPROACHES TO POPULARIZATION OF THE RUSSIAN  
LANGUAGE BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES  
IN THE LIBRARY'S ACTIVITIES**

**Н.В. Романова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* библиотека, информационные технологии, популяризация русского языка

*Key words:* library, information technology, popularization of the Russian language

*Аннотация.* Анализируются современные тенденции развития библиотек, указывается на возрастающую роль информационных технологий в решении различных задач библиотечной сферы, включая задачи продвижения и популяризации русского языка в стране и мире. Описываются мероприятия Томской областной детско-юношеской библиотеки, направленные на популяризацию русского языка. Отмечается значительный вклад информационных технологий в решение этой задачи.

Технические и организационные возможности современных библиотек, в полной мере используемые ими в работе, позволяют успешно организовывать мероприятий различных уровней, работая напрямую с читателями, приобщая к чтению и привлекая в библиотеку новых абонентов. Но при этом в общественном сознании библиотека стереотипно представляется местом выдачи книг. Считаем, что такое мнение о библиотечной системе вызвано недостатком информации о настоящей деятельности библиотеки, о новых возможностях, доступных читателям.

Анализ зарубежного опыта эффективной деятельности библиотек представляет отличную возможность организовать работу отечественных библиотек в условиях постоянно изменяющегося информационного общества, преодолеть стагнацию системы и изменить общественные стереотипы. Именно такой опыт работы библиотек можно назвать положительным опытом кросс-культурной коммуникации.

Например, одну из ключевых ролей в деятельности современных библиотек Канады играет работа с молодежью. В статье «Меняющаяся молодежь: хамелеоны будущего», опубликованной в 2013 г. в ведущем библиотечном журнале Канады *Feliciter*, автор отмечает, что основная цель библиотек – способствовать всестороннему развитию молодежи, т.е. первоочередной является задача учета интересов клиентов-абонентов [1]. Более того, с учетом клиентоориентированно-

сти пространство библиотеки изменяется под нужды читателей, открываются новые залы, организуется широкий доступ к электронным документам и архивам. Библиотеки ставят своей целью способствовать росту инновационного потенциала молодых, считая, что помощь библиотек в развитии мировоззрения и гибкости сознания молодого поколения принесет пользу всему обществу.

Очевидно, что библиотека как общественный институт не стоит на месте, а меняется с учетом тенденций развития современного информационного общества. К сожалению, не всегда эта трансформация заметна стороннему наблюдателю.

В 2019 г. в России в рамках Национального проекта «Культура» был запущен Федеральный проект «Культурная среда», направленный на создание модельных муниципальных библиотек. Проект позволяет преобразовать библиотеку в современное пространство, располагающее хорошо укомплектованным многоотраслевым фондом, оснащенное современным компьютерным оборудованием, использующее в своей работе новейшие информационные технологии. Участие в проекте запускает процесс трансформации библиотеки из формата «выдача книг» в формат современного мультимедийного общественного пространства, ориентированного на выполнение образовательных, популяризаторских и коммуникативно-информативных функций [2]. Безусловно, «выдача книг» по-прежнему остается ведущей в деятельности любой библиотеки, однако формат деятельности библиотечной системы претерпел значительные изменения.

Библиотеки, не вошедшие в проект модельных библиотек, могут опираться на местные культурные особенности региона. Например, ГБУ РК «Национальная библиотека Республики Коми» проводит огромную работу по популяризации государственных языков Республики Коми – коми и русского, в том числе по продвижению языка коми путем создания виртуальных краеведческих ресурсов [3].

Среди наиболее ярких интернет-проектов, направленных на сохранение культурного наследия коми и продвижение языка коми, можно выделить «Культурную карту Республики Коми», «Мифологическую карту», «Брендовую карту», «Литературные прогулки по Республике Коми», Национальную электронную библиотеку Республики Коми, интерактивную игру на коми и русском языках «Тодмав – лыдды» («Угадай – прочитай»), Авторский микрофон «Сказка на ночь в каждом доме». Очевидно, что «Национальная библиотека Республики Коми» не только проводит работу с населением, привлекая внимание к русскому языку и языкам малых народов России, но и участвует в сохранении этих языков, культуры и традиций [3].

Современные технологии позволяют значительно расширить возможности работы библиотек, не ограничивая их книжными фондами. Библиотеки активно позиционируют себя на интернет-ресурсах, включая сайты учреждений и страницы в социальных сетях, привлекают читателей к участию в мероприятиях и акциях, информируют о своей деятельности. Одним из важных направлений в деятельности отечественных библиотек – популяризация русского языка и культуры в стране и мире. Эта задача эффективно выполняется средствами информационных технологий.

Например, в 2020 и 2021 гг. благодаря современным сервисам по организации видеоконференций ОГАУК «Томская областная детско-юношеская библио-

тека» (ТОДЮБ) на Международном фестивале-конкурсе детского и молодежного литературного творчества «Устами детей говорит Мир» привлекла намного больше участников из зарубежных стран, чем в предыдущие годы. Так информационно-коммуникационные технологии помогают популяризации в иностранной аудитории русского языка, русской культуры, поощряют участников мероприятий к литературному творчеству на русском языке [4].

Информационные технологии для популяризации русского языка используются библиотеками и при создании и подготовке мероприятий, направленных на ознакомление широкого круга слушателей и зрителей с традициями других стран и народов. ТОДЮБ, для этих целей привлекает носителей языка разных стран и народов. Школьники, очно или дистанционно присутствующие на подобных мероприятиях, видят, что носители других языков представляют свою культуру и этнос на русском языке, объединяющем разные народы. Так, например, Центр национальной литературы, культуры и общения «Содружество», входящий в состав отдела обслуживания, проводит разнообразные программы. «Читаем вместе! Читаем вслух!» – социокультурный проект с участием национально-культурных автономий г. Томска, а также известных томичей и гостей города; «Наша Родина – Россия» (виртуальное путешествие по бескрайним просторам нашей Родины, знакомство с государственными и национальными символами страны, достопримечательностями российских городов, традициями, обычаями и праздниками народов России); «Сибирь – мой край родной!» – познавательно-игровые программы, направленные на развитие интереса к историко-культурному и природному наследию родного края.

Каждая программа представляет собой цикл из нескольких мероприятий, направленных на знакомство не только с русским языком, но и с языками малых народов России. Также сотрудники отдела проводят интеллектуальную командную игру «ЛингвоКвиз». Игра состоит из девяти раундов с различными заданиями. Участники игры проверяют свои знания не только русского, но и иностранных языков. Онлайн-викторина на знание фразеологизмов русского языка «Бабушка надвое сказала», «Нестареющая книга или начало всех начал» – выставка букварей народов мира, онлайн-акция исполнения стихотворений и песен на родном языке – «Родной язык – душа народа».

При составлении календарного плана мероприятий и выставок в библиотеке обязательно учитываются значимые и юбилейные даты, например, День славянской письменности и культуры, День русского языка («Пушкинский день») и другие. В эти дни обязательно проходят различные мероприятия, квесты и квизы. День славянской письменности открывает инфоурок «Кириллица vs мефодиеца» с мастер-классом, на котором читатели библиотеки знакомятся с церковно-славянской письменностью, историей возникновения русского алфавита, и пробуют свои силы в написании букв пером и чернилами.

Значительный вклад в популяризацию русского языка библиотека вносит циклом мероприятий, организованных отделом массовой работы. «Сказка – складка, послушать сладко» – литературный гид по русским народным сказкам, «Богатыри Земли Русской» – литературное путешествие в мир былин. «Фольклорная карусель» – интерактивная программа о малых жанрах фольклора. «Человек – душа.

Творческий портрет В.И. Даля» – инфоурок. «Слово не воробей» – познавательный медиалекторий о словарях русского языка, «Строкою Пушкина воспеть...» – лекция о художественном и современном русском языке.

Все перечисленные программы и мероприятия продвижения и популяризации русского языка библиотека проводит с использованием информационных технологий, например, в дистанционном или смешанном формате, с привлечением мультимедийных ресурсов.

Итак, современные библиотеки в своей деятельности обращаются к различным методам работы по привлечению читателей и популяризации русского языка и культуры. Традиционная задача – предоставление знаний – решается с помощью современных форм работы, предполагающих использование информационных технологий: мастер-классы, лекции, квизы, квесты, беседы, обзоры, занятия и многое другое. Можно сказать, что сейчас библиотека обладает всем необходимым, чтобы создавать интересные и уникальные проекты по популяризации русского языка не только среди своих читателей, но и среди широкого круга участников различных мероприятий.

### *Литература*

1. Southon K., Vespa C. Changing Youth: Future Chameleons // Feliciter. – 2013. – Vol. 59, № 5. – P. 18.
2. Модельные библиотеки / Библиотека нового поколения. – URL: <https://новаябиблиотека.рф/> (дата обращения: 15.11.2022).
3. Выборова, Е.А. Электронные краеведческие ресурсы ГБУ РК «Национальная библиотека Республики Коми» как способ популяризации коми языка / Е.А. Выборова // Языки коренных народов как фактор устойчивого развития Арктики : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Якутск, 27–29 июня 2019 г. – Т. 1. – Якутск : Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, 2019. – С. 400–405.
4. Устами детей говорит Мир : фестиваль-конкурс детского и юношеского литературного творчества. – URL: [http://odub.tomsk.ru/festivals\\_and\\_competitions/ustami/](http://odub.tomsk.ru/festivals_and_competitions/ustami/) (дата обращения: 16.11.2022).

## КОНСТИТУТИВНЫЕ СВОЙСТВА УЧЕБНИКА КАК РАЗНОВИДНОСТИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА

### THE CONSTITUTIONAL PROPERTIES OF THE TEXTBOOK AS A VARIETY OF THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXT

**Е.А. Серебrenникова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* учебник, учебно-научный текст, учебный дискурс, жанры учебного дискурса, конститутивные свойства учебника

*Key words:* textbook, educational and scientific text, educational discourse, genres of educational discourse, constitutive properties of a textbook

*Аннотация.* Рассматриваются конститутивные свойства учебника как типа учебно-научного лингвистического текста с дидактических и лингвистических позиций, в том числе в привязке к учебному дискурсу. Отмечается синкретичная природа свойств учебника, относящегося к ядерному жанру учебного дискурса и в наиболее полном виде реализующего цели данного дискурса. Выделяются и систематизируются универсальные и дифференциальные текстовые и дискурсивные свойства, определяющие учебник как разновидность учебно-научного текста.

В современной лингвистике признан и активно используется дискурсивный подход, в рамках которого текстовую деятельность носителей языка анализируют с учетом специфики ее проявления в разных областях коммуникации, в том числе учебной.

*Учебные тексты* как средство социальной коммуникации обслуживают учебную сферу, где в результате процессов аккумуляции и передачи научного знания, а также приобщения к этому знанию всех заинтересованных и (или) мотивированных членов социума реализуются функции разнообразных учебных текстов. *Теорию учебного текста*, как уже сложившуюся, вполне подтверждают исследования таких ученых, как Е.П. Александров, В.С. Аванесов, Ю.В. Бажухина, В.П. Беспалько, Л.С. Васюкович, А.А. Гречихин, Н.В. Глущенко, Л.П. Добраев, А.Е. Оксенчук, О.В. Подолина, А.З. Халилзаде, Л.М. Яхиббаева и др. [1].

Учебные тексты (УТ) Л.М. Яхиббаева дифференцирует на *учебно-познавательные* и *профессионально-направленные тексты* [2], среди *профессионально-направленных* Р.П. Бекетова, Д.А. Котельникова, И.А. Котюрова, М.Л. Кусова, С.В. Плотникова, Л.В. Черепанова, О.Н. Чистякова, Н.Е. Ячменева и другие ученые выделяют *учебно-научные лингвистические тексты*. Уникальность данных текстов в том, что язык в них одновременно существует как объект и средство изучения. Необходимо также отметить метапредметную реализацию *учебно-научных лингвистических текстов* (УНЛТ) в учебной коммуникации, поскольку

текстовая информация содержит не только предметное знание, но и факты о культуре, истории, политике, экономике и других сторонах жизни нации и цивилизации в целом.

Анализируя УТ обозначенной функциональной категории в жанрово-типологическом аспекте с применением полевого принципа, можно говорить о выдвигении здесь в качестве одной из ядерных разновидностей жанр *учебника*. А.Н. Щукин пишет об активном развитии сегодня *учебниковедения* – самостоятельной отрасли научного знания (В.П. Беспалько, Л.С. Васюкович, Г.Г. Граник, А.Л. Мищенко, Н.А. Непомнящих, М.Н. Скаткина, А.Н. Щукина и др.) [1].

Специфика *жанрово-стилевых особенностей* учебника проявляется в учебно-научной характеристике преобладающего количества текстов учебников. Н.С. Болотнова, М.Н. Кожина, Д.Э. Розенталь и другие ученые выделяют учебно-научный подстиль научного функционального стиля. Трансляция научного знания с целью ее передачи обучающимся в определенной учебной коммуникативной ситуации является ключевой чертой учебно-научного подстиля.

Существуют уже классические теоретические положения в рамках концепций известных ученых (М.М. Бахтина, В.В. Дементьева, К.А. Долинина, К.Ф. Седова, М.Ю. Федосюка, Т.В. Шмелёвой и др.), на которые ориентируются другие исследователи жанровых разновидностей УТ. Необходимо отметить существующие научные предположения, что учебный дискурс как родовое понятие и его гибридные варианты (жанры учебно-популярный, учебно-научный, учебно-педагогический, учебно-научно-деловой и пр.) не имеют четких границ внутри собственной иерархической системы. Следующими критериями, помогающими выделить учебно-научный жанр, являются критерии *установки коммуникантов и наличия/отсутствия изданного в типографии текстового варианта*. Примеры *типографских* текстов учебно-научного подстиля: учебник, учебное пособие, специальные карточки и таблицы для обучающихся, в том числе и электронные ресурсы.

Стилевые черты всех разновидностей научных текстов относятся также и к сущностным чертам УНЛТ: *объективность, отвлеченная обобщенность, логическая доказательность, некатегоричность изложения, точность, насыщенность терминами*. Функционально-стилистические варианты дифференцируются в зависимости от специальных коммуникативных задач и особенностей сфер функционирования [1].

Учебник как подвид УНЛТ является инструментом социализации, способствует включению индивида в соответствующую социальную среду, так как учебники адаптируют общеобязательное научное знание и способствуют его усвоению адресантами. Учебники нами определяются как нормативно-научные тексты, созданные или отобранные с учетом социального запроса. Структура учебника отражает авторское видение определенной проблематики, учебно-научный текст учебника органично сочетает теоретическую и практико-ориентированную информацию, обязательно присутствует многоплановый дидактический материал, все это делает жанр учебника востребованным в обучении. Смысловое концептуальное пространство учебника характеризуется широтой охвата, многоуровневым восприятием, поливариативностью интерпретации.

Особенность учебника как текстовой разновидности складывается из наличия определенных дискурсивных обстоятельств – широком социокультурном порождающем контексте, где бытийствует данный текст. Текстовые свойства учебника имеют дискурсивную обусловленность, маркируя принадлежность учебно-научного текста к *учебному дискурсу* (УД). В этом проявляется свойство «дискурсивности текста», т.е. «связи текста с определенным видом дискурса» [3, с. 7].

В дидактике в общем виде дефиниция определяется следующим образом: «Учебник – массовая учебная книга, отображающая цели образовательного процесса, содержание образования, методы обучения и определенные формы организации учебной деятельности с учетом требований школьной программы, а также возрастных и психологических особенностей учащихся» [4, с. 361–362]. Обзор понятий, составляющих проблемное поле теории учебника, представлен в [5].

Влияние дидактического начала проявляется на всех текстовых уровнях, например, *информативность*, как общее текстовое свойство, особенно проявляется в УНЛТ в особенной логике развертывания: от простого к сложному, от известного к новому, от частного к общему, от поверхностного к углубленному, с постепенным вводом терминов и их обязательным толкованием.

Формы текстовой презентации учебника рассматриваются с точки зрения критерия *содержательного наполнения*. В узком смысле учебник является письменной формой учебного гипертекста, одним из структурных компонентов которого является и, собственно, УТ. Так, Л.С. Васюкович трактует данный тип текста как «лингвометодическую единицу школьного учебника», «основной компонент издания», «микротекст» [1]. Их объединение в «макротексты на бумажных носителях» и «макрогипертексты на электронных и медийных носителях» происходит с учетом принципов «информативной значимости и новизны, предметной связности, тематической цельности, смысловой синонимичности, функциональной направленности, представленности различных и многих авторов, количественной достаточности каждого и всех текстов в системе» [1].

На основании критерия *формата представления информации* мы можем определить место учебника среди других существующих презентаций видов УНЛТ. Вербальный УНЛТ может функционировать на бумажном носителе, в основном издаваться в типографии (учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь на печатной основе); в оцифрованном виде как электронная версия печатного текста (аудиопособие, фонохрестоматия, диафильм); изначально быть предназначенным для интерактивной мультимедийной среды (цифровой учебник, интерактивная рабочая тетрадь, учебные корпуса). Важно отметить линейное развертывание текстового материала на бумажном носителе и в электронной печатной версии. Работа с интерактивным мультимедийным УНЛТ, имеющим пространственное измерение, требует особую подготовленность от обучающегося.

Фактор *аутентичности* позволяет понимать учебник как разновидность УНЛТ, содержание и оформление которого специально ориентировано на образовательные потребности обучающихся. По мнению некоторых исследователей, УТ определяется как содержащий элементы интертекстуальности, препарированный, адаптированный, вторичный, синтетически и аналитически обработанный с «различной степенью развернутости» [6, с. 3–4]. Вторичные тексты, по мнению

Л.М. Яхиббаевой, служат для «хранения, накопления, переработки и совершенствования первичной информации» [2, с. 1029]. Это «продукт письменной речи, который является репродукцией первоисточника с разной степенью компрессии; новое порождение, цель которого – критический анализ исходного текста» [7, с. 122].

Некоторыми учеными (Е.П. Александров, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) выделяется специфика *учебно-научной сферы общения* как значимого фактора текстообразования. Н.А. Метс, напротив, считает, что изложение научных фактов, учебного материала должно вестись беспристрастно в полном отрыве от участников коммуникации [1]. По мнению И.Р. Гальперина, свойства УТ определяются способностью к реализации функций передачи учебной информации, хранения общих и профессиональных знаний, становления и развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, организации их познавательной деятельности и социокультурного развития [1].

Учебник принадлежит именно ядерному жанру учебного дискурса, так как целевые установки УД реализуются текстом учебником более полно. Для УД одной из главных целей является обучение предметному знанию определенной целевой аудитории. В нашем исследовании мы придерживаемся концепции М. Фуко в определении *дискурса*, где типы дискурсов различаются на основании «собственно дискурсивных отношений». В организации любого дискурса участвуют объекты дискурса в определенном статусе, имеет значение пространство ситуативного взаимодействия, характер коммуникативной обстановки, что делает возможным взаимодействие объектов дискурса. Дискурсивные факторы УНЛТ в совокупности с собственными функциональными свойствами выражаются в структурной, прагматической, языковой текстовой организации.

Авторское *целесолагание* выступает ведущим текстообразующим и дискурсивно обусловленным параметром. Это можно отметить на всех текстовых уровнях: при рассмотрении предметного содержания в разных аспектах, выборе иллюстративного и дидактического материала, а также форм подачи материала, коррелирующих с предпочитаемыми в той или иной учебной ситуации педагогическими технологиями и методологическим инструментарием.

*Адресатная направленность* – это значимый дискурсивный фактор при создании и функционировании определенного учебника, означает жесткую *адресатную направленность* текстовой информации на определенную категорию обучающихся. Параметризация адресатов предполагает учет их возрастных, психолого-педагогических особенностей, уровня владения материалом, характера образовательных потребностей.

Фактор *адресанта*, несомненно, имеет дискурсивную обусловленность и выступает ключевым фактором в области учебной коммуникации. Авторская оригинальная концепция отличается системностью изложения материала учебника, основана на достижениях предметной науки и не противоречит принятым в научном сообществе научным подходам. Также важно, является ли автор или составитель учебника носителем языка, на котором осуществляется учебная языковая деятельность, результатом которой выступает учебно-научный текст. Учебный дискурс, помимо самого учебно-научного текста, включает также разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания.

Современный лингвистический подход в изучении УНЛТ позволяет изучить его в рамках лингвокультурологического и лингвоконцептологического направлений в исследовании теории УТ (С.А. Данилова, А.Р. Габидуллина, В.Д. Калинина, О.А. Климанова, Ю.Г. Куровская, И.В. Митрофанова, С.Я. Никитина, Е.В. Столярова, М.В. Черкунова, Л.М. Яхиббаева). Авторская картина мира носителя языка, очевидно, влияет на формирование содержания учебника, а через учебник – и на мировосприятие обучающегося: «Языковая коммуникация преподавателя и ученика, организационной и содержательной основой которой является учебник, выступает фундаментальным фактором формирования языковой картины мира обучающегося» [8, с. 4].

Таким образом, учебник как один из видов УНЛТ обладает рядом универсальных и дифференциальных общетекстовых свойств, сформировавшихся, в том числе, с учетом «привязки» текста учебника к УД, определенные свойства, несомненно, относятся к конститутивным. Ключевыми дискурсообразующими факторами являются статусно-ролевые характеристики участников учебного взаимодействия, специфика авторского целеполагания, дистанцированный способ контактирования, обязательность письменной формы существования текста.

### *Литература*

1. Серебренникова, Е.А. Учебный текст как тип текста и объект научного описания: обзор подходов к определению функционально-типологических свойств / Е.А. Серебренникова, А.В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2023 (статья в печати).
2. Яхиббаева, Л.М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса / Л.М. Яхиббаева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13, № 4. – С. 1029–1031.
3. Серебренникова, Е.А. Учебный дискурс в зеркале описания категориальных и дифференциальных характеристик / Е.А. Серебренникова // Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Томск, 14–22 апреля 2022 г.) : в 3 т. Т. 1 : Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права / Науч. ред. Н.С. Болотнова, Т.В. Галкина [и др.]. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 226–231.
4. Серова, Т.С. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации учебно-исследовательской деятельности студентов / Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко, Ю.Ю. Червенко // Язык и культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 157–176.
5. Харисова, Л.А. Современный российский учебник: терминологический обзор / Л.А. Харисова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3 (47). – С. 16–21.
6. Сунцова, Н.Л. Лингвистическая модель порождения вторичного текста : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Н.Л. Сунцова. – Москва, 1999. – 21 с.
7. Халилзаде, А.З. Учебный текст как неотъемлемая часть лингводидактической системы / А.З. Халилзаде // Вестник РУДН. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 3. – С. 118–125.
8. Куровская, Ю.Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ю.Г. Куровская. – Москва, 2017. – 49 с.

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

### ABOUT SOME PROBLEMS OF GRAMMAR TEACHING IN THE COURSE "RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE" IN THE CHINESE AUDIENCE

Сюй Мин

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Т.Б. Черепанова

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, проблемы обучения, языковое образование, методика языкового обучения

*Key words:* Russian as a foreign language, problems of teaching, language education, methods of language teaching

*Аннотация.* Русский язык как иностранный сегодня в Китае очень популярен, что обосновано в том числе широкими партнерскими связями между двумя странами. В этой связи традиционная система обучения русскому языку как иностранному требует изменений и определений новых форм и методов обучения, которые могут обеспечить ученикам высокий уровень овладения русским языком. Выделены и описаны отдельные проблемы, наблюдаемые в современной китайской образовательной практике обучения языкам, а также описаны некоторые варианты их решения.

Изучение русского языка в Китае сегодня переживает период роста и развития, в связи с чем отдельного интереса заслуживает изучение особенностей российского языкового образования, что позволит включить адаптированные элементы этого опыта в систему китайского языкового образования в курсе «Русский язык как иностранный» и повысить тем самым его эффективность для китайской аудитории. В рамках данной статьи мы рассмотрим проблемы и трудности в преподавании русского языка, что позволит в будущем обозначить пути и направления их решения.

Из-за особых исторически сложившихся добрососедских отношений между Китаем и Россией русский язык стал одним из распространенных иностранных языков в Китае и ценится преподавателями начальных и средних школ и даже университетов, вызывает интерес и желание изучать его учениками всех типов учебных заведений Китая. Сегодня, благодаря прочным китайско-русским отношениям в экономическом, торговом, политическом и культурном аспектах, русский язык занимает особое место, владение им становится все более важным, в том числе в контексте профессионального роста в любой отрасли деятельности, что приводит к особому интересу к процессу преподавания русского языка как иностранного, к опыту российских коллег, к научным исследованиям в этой области.

Проблемы и трудности изучения русского языка как иностранного активно обсуждаются учеными и практиками в Китае. Например, вопросами организации обучения русскому языку как иностранному в аспекте ее современного методического обеспечения задавался Чжан Чжицзюнь [1], проблемы реформирования системы преподавания русского языка как иностранного нашли отражение в работах Лю Маоюань [2], а такие ученые, как Лу Ханронг [3], Янь Цяоли [4], Ли Шанцянь [5] и многие другие, рассматривали отдельные направления совершенствования преподавания русского языка как иностранного в отдельных его компонентах, например, в области преподавания функциональной грамотности, практической грамматики, в области формирования коммуникативных навыков и др.

Основываясь на работах китайских ученых и собственном преподавательском опыте, опишем и проанализируем основные трудности и проблемы преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории.

Первой особенностью и одновременно проблемой в данной связи обозначим доминирование одного традиционного метода обучения в классе, ориентированного на учителя (классический для китайской системы обучения), а не на ученика, который приводит к снижению проявления способностей учеников к самостоятельному обучению.

В классах начальной грамматики русского языка процесс обучения по-прежнему основан на том, что вначале учитель объясняет учебный материал (основная часть), деятельность учеников – это механическое слушание, запоминание и повтор. Учителя в данной логике обладают абсолютной властью принимать решения о том, что преподается в классе, сколько преподается, как преподавать и т.д. Учащиеся не участвуют в принятии решений по этим процессам. Такого рода метод обучения («зубрежка») постепенно лишает учащихся способности учиться самостоятельно, снижает мотивацию к получению знаний и выработке коммуникативных навыков в овладении русским языком. В отношении освоения грамматики русского языка учителя представляют грамматические знания и правила, а ученики торопливо делают заметки на уроке, вводя грамматические правила в свои заметки и запоминая. Когда я пролистал конспекты после урока, то обнаружил, что в моей памяти остались только эти груды грамматических правил, которые мало применимы к фактическому общению или письму.

В современном преподавании русского языка по-прежнему применяется инъективная модель обучения, в которой главную роль играют учителя, а в центре внимания – преподаватели, учебные материалы и языковые знания. Методы преподавания на занятиях в основном направлены на объяснение русской грамматики и слов с использованием традиционных методов обучения. Этот метод обучения игнорирует фактическую способность студентов использовать язык, а также практические навыки в классе. Студенты играют пассивную принимающую роль. Этот метод обучения слишком монотонен и скучен.

Чувство новаторства в процессе обучения недостаточно сильно. Учителя передают знания шаг за шагом в соответствии с учебной программой, так что учащиеся механически воспринимают грамматические знания и содержание произносимого, игнорируя положительную роль инноваций в процессе обучения,

трудно мобилизовать интерес и энтузиазм учащихся к изучению русского языка.

В целом такой подход игнорирует главную роль учащихся в процессе обучения языку, фокусируя внимание не на формировании навыков в области владения языком, а на подготовке к сдаче тестов.

Второй проблемой и трудностью считаем важным отметить дидактическое наполнение курса русского языка как иностранного: содержание обучения устарело, а его практическая направленность и ценность невелика.

Мы проанализировали содержание нескольких учебников – учебные материалы, используемые в колледжах и университетах, относительно старые, их содержание должно постоянно обновляться и дополняться, чтобы быть интересными для учеников и иметь практическую ценность, отражать не только историю и культуру страны изучаемого языка, но и знакомить с современным этапом развития русскоязычных стран. Так, в эпоху стремительного развития информатизации и науки постоянно появляется новая лексика, новая семантика и новые высказывания, но они не отражены в учебных материалах.

В данной связи требует особого внимания содержание дидактического оснащения – оно должно иметь практический характер, а обучение русской грамматики должно быть основано на актуальных по содержанию текстах и диалогах.

Этой позиции придерживаются и китайские ученые. Приведем одну из фраз: «Отсутствие живой атмосферы, близкой к русскоязычным странам, нехватка новых материалов и подручных средств, необходимых для зарубежных обменов, а также отсутствие практичности привели к тому, что преподавание не соответствует социальным потребностям. Дилемма» [6].

В то же время наряду с тем, что в преподавании русского языка как иностранного достаточно мало практического содержания, студентам не хватает языковой среды для изучения русского языка. Это не пробудит у студентов энтузиазма к изучению русского языка, им будет сложнее адаптироваться к новой эпохе и новому спросу общества на высококачественных специалистов, владеющих русским языком.

Данная проблема может быть решена разными способами, в том числе через использование современных технологий. Например, можно организовать онлайн-занятия с русскими студентами, обучающимися по схожим специальностям в России и изучающих китайский язык как иностранный, что позволит говорить не только на общие темы, но и на темы, связанные с будущей профессией. В рамках такого сотрудничества студенты не только получают возможность отработки речевых навыков, попрактиковаться в общении на изучаемом языке, но и выучить специальную профессиональную лексику.

Третьей проблемой в обучении русскому языку как иностранному можем отметить недостаточное использование современных методов обучения, в том числе мультимедийных.

С быстрым развитием современных сетевых технологий мультимедийные онлайн-методы обучения стали использоваться и в преподавании русского языка. Однако в современном преподавании русского языка все еще существуют некоторые проблемы с использованием современных методов обучения. Некоторые

учителя недостаточно хорошо разбираются в сетевых технологиях, их способность работать с компьютерами относительно слаба, они не могут в достаточной мере применять мультимедиа для преподавания русского языка как иностранного. Кроме того, работа учителей относительно тяжелая, у них порой нет времени заниматься изготовлением учебных пособий, поэтому они по-прежнему применяют традиционные формы обучения, используя в большей мере доску и мел.

Другой вариант: некоторые учителя полностью отказываются от традиционного преподавания с использованием доски и мела, и весь класс использует мультимедиа, что фиксирует внимание учащихся на преобразовании и использовании мультимедиа, в результате чего в обучении также не достигается достаточного эффекта.

Вместе с тем в современной методике обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории уже достаточно исследований, посвященных разработке и корректному использованию современных средств обучения, в том числе мультимедийных. Например, Хэйлунцзянским институтом образования было представлено исследование Ван Ликсин, посвященное данной проблеме [7].

Таким образом, мы можем подтвердить, что на фоне высокого общественного запроса на изучение русского языка как иностранного данный процесс требует внутренних изменений в методическом и дидактическом обеспечении, что позволит сохранить и повысить мотивацию учеников к изучению языка, а также повысить эффективность освоения русского языка как иностранного.

### *Литература*

1. Чжан, Ч. Как решить проблему «Как учить»: Реформа методики преподавания на уроке обычной русской грамматики / Ч. Чжан // Преподавание русского языка в Китае. – 2006. – № 4. – С. 58–63.
2. Лю, М. Размышления о реформе преподавания русского языка в высших профессиональных учебных заведениях / М. Лю // Журнал Института образования провинции Цзилинь. – 2010. – № 2. – С. 121–122.
3. Лу, Х. Анализ педагогики и методов обучения: дискуссия о реформе методов обучения / Х. Лу // Журнал Гуйчжоуского педагогического университета. – 1988. – № 4. – С. 42.
4. Янь, Ц. Функциональная грамматика и преподавание грамматики русского языка / Ц. Янь // Преподавание иностранных языков. – 1995. – № 2. – С. 55.
5. Ли, Ш. Новые достижения в русской грамматике – Обзор Русской функциональной грамматики / Ш. Ли // Преподавание русского языка в Китае. – 1993. – № 1. – С. 56.
6. Ван, М. О неправильном понимании преподавания русского языка в колледжах и университетах и идеях реформы преподавания / М. Ван // Образование и профессия. – 2005. – № 33. – С. 67–68.
7. Ван, Л. О применении мультимедийных технологий в преподавании русского языка в колледжах и университетах / Л. Ван // Журнал Хэйлунцзянского института образования, – 2004. – № 1. – С. 113–114.

## ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

## DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: TO THE QUESTION OF THE DEFINITION

**И.О. Трофимов**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка  
и методики обучения русскому языку  
А.В. Курьянович

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, цифровизация, образовательный ресурс, педагогические технологии

*Key words:* digital education environment, digitalization, educational resource, pedagogical technologies

*Аннотация.* В современную эпоху глобализации и информатизации огромное внимание уделяется цифровизации образования. В связи с этим в постоянный обиход исследователей и педагогов вошло понятие «цифровая образовательная среда». В современной гуманитаристике существуют различные его трактовки. Рассмотрим некоторые подходы к определению цифровой образовательной среды.

Все сферы функционирования общества на современном этапе своего развития претерпевают глобальные изменения, связанные со множеством факторов, определяющих нашу повседневность. К таким факторам, в первую очередь, следует отнести беспрецедентно стремительное развитие науки и техники. Следствием произошедших трансформаций становится глобальная цифровизация едва ли не всех отраслей жизни общества. Не стал исключением и образовательный процесс, который также подвержен влиянию современных тенденций и технологий. В силу этого, в частности в нашей стране, делаются серьезные шаги в сторону цифровизации образования: разрабатываются глобальные проекты, обновляется содержание образования, повышается квалификация педагогических работников, создается необходимая инфраструктура, развивается доступ в Интернет, внедряются электронные ресурсы и современные образовательные технологии.

Поэтому в последнее время в педагогический обиход прочно вошло понятие «Цифровая образовательная среда» (ЦОС), аккумулирующее в себе все то новое, что принесла глобальная цифровизация и информатизация в обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения. Кажущаяся на первый взгляд простой в интерпретации ключевая дефиниция – цифровая образовательная среда – в действительности оказывается довольно многоаспектной и сложной. Современные исследователи, педагоги не имеют единого мнения на счет однозначного определения ЦОС. В настоящей статье мы рассмотрим различные трактовки этого понятия в современной гуманитаристике.

Вариантов интерпретации понятия «цифровая образовательная среда» существует много, в частности в сети Интернет. По наблюдениям О.Н. Шиловой, «поисковая система Яндекс выдает 4 млн результатов по запросу “цифровая образовательная среда”, а Google – 1 млрд 330 тысяч по запросу “digital learning environment”» [1, с. 38]. На основе краткого анализа результатов запроса исследователь делает выводы о том, что под ЦОС понимаются «технические решения для поддержки учебной, преподавательской и учебной деятельности» (Suhonen, 2005), «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [1, с. 38].

Таким образом, ЦОС предполагает использование в качестве средств обучения различные цифровые образовательные ресурсы и технологии. Также отметим «педагогический взгляд» автора на понимание ЦОС: «...опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [1, с. 40].

На основе анализа работ, посвященных заявленной проблематике, можно заключить, что в большинстве случаев исследователи склонны определять ЦОС в самом общем смысле как среду, где есть элементы цифровизации, никак не классифицируя и не разграничивая их. Обратимся к работе «Модель цифровой образовательной среды для коммуникации педагогов» [2]. А.А. Кулагина и К.Н. Махлатова заключают, что ЦОС – это «открытая совокупность информационных систем, которые предназначены для решения различных задач образовательного процесса» [2, с. 87]. При этом отмечая, что «открытость» указывает на возможность использовать разные информационные системы в ЦОС.

В работе «Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе» [3] исследователи рассматривают ЦОС с точки зрения педагогики, психолого-педагогической реальности, а также делают акцент на возможности ЦОС быть инструментом воспитания. Так, А.Э. Рахимова и Ф.Л. Ратнер считают, что «цифровая образовательная среда как психолого-педагогическая реальность представляет собой специально созданные необходимые и достаточные педагогические условия использования современных мультимедийных технологий в процессе воспитания, обучения и развития, направленных на творческое и духовное саморазвитие личности будущего педагога, с одной стороны, и эффективную реализацию профессиональной деятельности преподавателя, с другой» [3, с. 98]. Отметим в трактовке ученых преобладание педагогического подхода к определению и указание на важность фактора профессионализма педагога, реализация которого обуславливает эффективное использование ресурса ЦОС в своей деятельности.

Приведем еще один пример трактовки определения, доказывающего наш тезис о существовании в определении ЦОС подходов, связанных с разной степенью глубины в осмыслении ключевого термина. В.С. Федотова в статье «Цифровая образовательная среда как результат цифровой трансформации образования» [4]

характеризует особенности ЦОС в структурно-содержательном, технологическом, результативном аспектах и высказывает мысль о том, что цифровая образовательная среда «может рассматриваться как открытая совокупность информационных систем, которые предназначены для обеспечения решения различных задач организации и реализации образовательного процесса» [4, с. 24]. На первый взгляд данный подход стоит в одном ряду с вышеперечисленными, однако здесь стоит обратить внимание на важное уточнение – выделение локализации, а именно образовательной организации. Этот аспект мы возьмем за основу дифференциации понятия, которая будет предложена далее.

На основе анализа работ, посвященных вопросу интерпретации понятия ЦОС, заключим, что ЦОС – это комплекс отношений участников образовательной деятельности, опосредованный использованием цифровых средств, инструментов и технологий. Важно отметить, что цифровая образовательная среда может быть локализована привязкой к определенному месту сетевого пространства. К таковым мы можем отнести различные интернет-платформы («Сетевая школа», «Учи.ру», «ЯКласс», «Сетевой город»), а также собственные цифровые системы конкретных школ.

Однако цифровая образовательная среда может и не иметь какой-либо локализации, а будет актуализироваться от ситуации к ситуации. Поэтому мы предлагаем в рамках вопроса о сущности понятия ЦОС выделить два подхода: понимание в широком и узком смыслах. Узко мы будем рассматривать ЦОС как образовательную платформу, обладающую локальной привязкой и функционирующей, например, в системе конкретной образовательной организации. Под широким пониманием мы имеем в виду ситуацию с ресурсом ЦОС, в которой отсутствует четкая локализация, а есть ситуативное использование на уровне отдельных ресурсов и технологий. Например, в рамках второго подхода можно рассмотреть такой вопрос: «Использование возможностей социальных сетей для увеличения словарного запаса обучающихся средней школы».

Близкое нашему пониманию проблемного вопроса мы находим в статье «Цифровая образовательная среда: проблемы взаимодействия» [5]. В этой работе автор принципиально не соглашается с традиционным подходом к определению ЦОС и указывает на то, что «такой подход никогда не совпадет с практикой создания и применения цифровых образовательных сред, так как каждый регион и каждая образовательная организация уникальны и самостоятельно решают вопрос технического и технологического обеспечения образования...» [5, с. 785]. Вследствие разногласий исследователь С.С. Халаева говорит о ЦОС как о «подсистеме социокультурной среды».

Рассмотрим еще одно узкое понимание термина ЦОС в трактовке О.А. Ильченко. В работе «Организационно-педагогические условия сетевого обучения» [6] автор определяет цифровую образовательную среду как «единое информационное пространство вуза, объединяющее подсистемы: административную, регистрации и авторизации, информационную, взаимодействия, учета, библиотечную, организации учебного процесса (электронный деканат), подсистему контроля знаний (тестовая подсистема), экономическую, статистики и документирования» [6, с. 15].

Таким образом, проанализировав различные интерпретации цифровой образовательной среды, предложенные разными исследователями, можем заключить, что в данном вопросе нет единого мнения. Существуют узкая и широкая трактовка понятия ЦОС. Оба подхода обоснованы, так как позволяют рассматривать ЦОС многоаспектно: как конкретный цифровой образовательный ресурс, а также как самостоятельную педагогическую технологию, образовательное пространство или его часть, интегрирующие функционал многокомпонентных образовательных ситуаций и их участников, в целом – вектор и приоритет современной линии образования.

### *Литература*

1. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–41.
2. Кулагина, А.А. Модель цифровой образовательной среды для коммуникации педагогов / А.А. Кулагина, К.Н. Махлатова // Академический вестник. – 2022. – № 1 (55). – С. 86–92.
3. Рахимова, А.Э. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе / А.Э. Рахимова, Ф.Л. Ратнер // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 98–100.
4. Федотова, В.С. Цифровая образовательная среда как результат цифровой трансформации образования / В.С. Федотова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2020. – № 12 (20). – С. 22–26.
5. Халаева, С.С. Цифровая образовательная среда: проблемы взаимодействия / С.С. Халаева // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – № 23. – С. 781–789.
6. Ильченко, О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук / О.А. Ильченко. – Москва, 2002. – 190 с.

**СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ТЕХНОЛОГИИ  
КЕЙС-СТАДИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА  
«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА “ОТЦЫ И ДЕТИ”»  
В 10-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**CREATION AND USE OF AN EDUCATIONAL RESOURCE OF CASE STUDY  
TECHNOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION  
OF THE PROJECT "THE USE OF FORMS AND TECHNIQUES OF CASE  
STUDY TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF STUDYING THE NOVEL  
BY I.S. TURGENEV “FATHERS AND CHILDREN”" IN THE 10TH GRADE  
OF SECONDARY SCHOOL)**

**К.М. Уланова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Е.Н. Ковалевская

*Ключевые слова:* личностно ориентированные технологии, технология кейс-стади, формы и приемы совместной деятельности, универсальные учебные действия

*Key words:* personality-oriented technologies, case study technology, forms and techniques of joint activity, universal educational activities

*Аннотация.* Анализируется использование образовательного ресурса технологии кейс-стади в процессе изучения романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». В качестве успешности привлечения обозначенного ресурса рассматривается формирование у обучающихся различных групп универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных и регулятивных.

**Актуальность** исследования обусловлена внешними и внутренними факторами. Внешние факторы связаны с реорганизацией системы образования, направленной на достижение результата-полифонии в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1]. Эта позиция означает достижение личностных результатов в развитии обучающихся за счет формирования у них универсальных учебных действий (УУД) различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Внутренние факторы связаны с дефицитом профессиональных компетенций педагога, который осваивает новые формы деятельности в инновационном пространстве, так как ФГОС находится в стадии экспериментального внедрения в школе. Для современного учителя работа в таком контексте означает активное освоение форм, приемов образовательного проектирования, которое требует оформления феномена «личного присутствия» в инновационном пространстве [2]. Следовательно, важна работа по формированию ресурса методов и приемов для

создания педагогом собственной «образовательной реальности» [3, с. 19]. Этот вопрос особенно актуален, когда речь идет о включении личностно ориентированных технологий (в нашем случае – технологии кейс-стади) в учебную деятельность.

**Цель исследования:** определить педагогические возможности использования ресурса технологии кейс-стади в учебном образовательном проекте (на материале изучения романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»).

Достижение заданной цели возможно при условии решения следующих **задач:**

Охарактеризовать концептуальные основы методической модели включения технологии кейс-стади в учебный проект.

Апробировать модель в учебной практике, провести внешнюю экспертизу проекта.

**Гипотеза:** использование ресурса технологии кейс-стади в учебном проекте может быть успешным, если педагог:

- ориентируется на антропологический подход;
- создает информационную базу для формирования у обучающихся положительной мотивации участия в проекте;
- формирует у них представления о характере, структуре деятельности, включающей элементы технологии кейс-стади;
- использует в процессе работы формы и приемы совместной деятельности, адекватные целям и задачам каждого этапа проекта;
- видит успешность применения форм и приемов кейс-стади в развитии у обучающихся УУД различного содержания (познавательных, коммуникативных, регулятивных) и достижении ими личностных результатов.

**Теоретико-методологическая база:**

1. Положения об антропологическом подходе, рассматривающем человека в качестве субъекта собственного образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

2. Концепция педагогики Совместной деятельности (СД) (Г.Н. Прокументова).

3. Концепция образовательного проектирования (И.Ю. Малкова).

В ходе работы нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ литературных и интернет-источников;
- эмпирические: включенный эксперимент.

**Теоретическая база исследования. Концептуальные основы исследования.** Представление о технологии кейс-стади. Обучающимся необходимо осмыслить ситуацию из реальной жизни, в описании которой отражена практическая проблема, актуализируется определенный комплекс знаний, необходимый для решения конкретной задачи. Использование технологии предполагает присутствие двух компонентов: практического материала для изучения; методического комментария, с помощью которого происходит осмысление практики [4].

В качестве технологического инструментария, позволяющего использовать кейс-стади, рассматривается концепция педагогики СД, согласно которой возможно на основе связей, возникающих в образовательном процессе, выделить три типа взаимодействия педагога и обучающихся: авторитарный, лидерский и партнерский.

*Авторитарная модель* реализует нормативные связи участников СД, в которых педагог является руководителем, а ребенок – подчиненным; определяющим в этой ситуации выступает понятие «норма».

*Лидерская модель* ориентирована на формирование способов деятельности: педагогу необходимо использовать личностный потенциал своего ресурса для развития определенных способов деятельности обучающихся.

*Партнерская модель* строится на смысловых связях участников СД, когда педагог находится в позиции организатора смыслодеятельности обучающихся. При этом он по-прежнему занимает амбивалентную позицию, оставаясь организатором проекта и выполняя при этом функции партнера [5].

**Описание эксперимента.** На первом этапе формировался сюжетно-тематический кейс, ориентированный на проверку знаний романа. Приведем пример задания.

1. *Чей это портрет: «...женщину высокого роста, в черном платье... Обнаженные ее руки красиво лежали вдоль стройного стана; красиво падали с блестящих волос на покатые плечи легкие ветки фуксий...»?*

2. *Какова судьба героя в романе?*

3. *Попытайтесь описать характер, мировоззрение героя, опираясь на текст.*

Варианты ответов десятиклассников на предложенный кейс:

Пример 1. «Это портрет Анны Одинцовой. Она богатая помещица, сама содержит хозяйство. Судьба у нее непростая. По расчету она вышла замуж за богатого помещика...», «...она “дорожит своей независимостью”, больше всего в жизни ценит комфорт и покой...».

Пример 2. «Это Одинцова. Она очень богатая молодая женщина. Рано овдовела, замуж вышла не по любви, а по расчету...» «Она очень умная, рассудительная и спокойная, любит постоянную, комфортную жизнь...».

**Аналитический комментарий и выводы.** Обучающиеся продемонстрировали представления о содержании романа, знание его основных сюжетных линий, психологических характеристик и взаимосвязей героев. В процессе защиты созданных текстов педагог занимал позицию аналитика и комментатора, работал в авторитарном, лидерском и диалоговом режимах. При этом происходило развитие познавательных, коммуникативных УУД десятиклассников.

На втором этапе изучения произведения в проект был включен кейс психологического содержания, в основу его структуры была положена методика

К. Леонгарда «Акцентуация личности» [6].

Ученики получили систематизированную информацию в обозначенном контексте; для работы им была предложена таблица, в которой алгоритмизировалось содержание концепции психолога.

Работа по таблице предполагала два момента:

1. Характеристика психотипов, участвующих в сюжетном взаимодействии. («Кто есть кто?»).

2. Презентация их отношений (любви, дружбы, вражды) исходя из сложившихся экспертных моделей.

Предлагались следующие тематические формулировки для работы и защиты экспертных проектов:

– История одной любви (Почему между Е. Базаровым и А. Одинцовой не случилась любовь?).

– История одной дружбы (Почему между Е. Базаровым и Аркадием случилась дружба?).

– История одной вражды (Почему между Е. Базаровым и Павлом Петровичем случилась вражда?).

Ниже дан один из вариантов экспертного текста: «Базаров – истероид. Его демонстративность дает толчок к серьезным спорам с Павлом Петровичем. Базаров непоколебим в суждениях, гордится своим простым происхождением (“Мой дед землю пахал, – с надменной гордостью отвечал Базаров”). Шизоид – он очень высокого мнения о себе как о человеке, хладнокровный (“...Базаров и тут остался холоден как лед...”). Гипертимный. Базарова можно отнести к лидерам, так как он нигилист, отстаивает свои взгляды и стремится быть лидером мнений. У него всегда есть какая-то деятельность. Находясь в гостях, он проводит опыты, экспериментирует с лягушками, с химическими составами. Павел Петрович – тоже истероид. Он аристократ, прекрасно одевается, аккуратный, у него очень ухоженные ногти. Когда в поместье приезжает Базаров, П.П. совершенно не скрывает своей неприязни к нему. Шизоид – П.П. претендует на мировоззренческие истины, является человеком с принципами. По его мнению, без принципов и “шагу ступить, дохнуть нельзя”. Гипертимный – сильный, стремится быть лидером. Базаров и Павел Петрович расходятся во взглядах практически на все. Между ними возникают постоянные споры. Оба героя – истероиды, шизоиды и гипертимы. Следовательно, они отталкиваются, что проявляется в их враждебном отношении друг к другу».

**Аналитический комментарий и выводы.** Педагог использовал в этой ситуации все формы СД: для объяснения – авторитарную, для формулирования заданий – лидерскую, в процессе защиты проектов – партнерскую. На этом этапе развития проекта происходило формирование всех видов УУД обучающихся.

Включение элементов кейс-стади в проект позволило углубить представления десятиклассников о сюжетном и психологическом содержании романа, в исследовательском аспекте эксперимент оказался успешным и проявил правомерность предложенной гипотезы.

### *Литература*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 02.04.2023).

2. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прокументова. – Томск : Издательство Томского университета, 2016. – 412 с.

3. Прокументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности / Г.Н. Прокументова // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – 110 с.

4. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург : Речь, 2009. – 256 с.

5. Долгоруков, А.М. Практикум по общей социологии : учебное пособие для вузов / А.М. Долгоруков ; под ред. Н.И. Лапина. – Москва : Высшая школа, 2006. – 296 с.

**МОДЕЛЬ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ГЕРОЕВ ПОВЕСТИ  
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «СЕЛО СТЕПАНЧИКОВО И ЕГО ОБИТАТЕЛИ».  
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**MODEL OF SPEECH BEHAVIOR OF THE HEROES OF THE STORY  
F.M. DOSTOYEVSKY "VILLAGE STEPANCHIKOVO AND ITS  
RESIDENTS". LINGUOMETHODICAL ASPECT**

**Е.Э. Фикс**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.И. Ермоленкина

*Ключевые слова:* речь, языковая личность, коммуникативные стратегии, речевое поведение, лексические особенности, пародия

*Key words:* speech, language personality, communicative strategies, speech behavior, lexical features, parody

*Аннотация.* Речь может многое сказать не только о человеке, но и о персонаже. В некоторых случаях анализ речевого поведения героя помогает наиболее полно раскрыть не только особенности его личности, но и замысел самого произведения. Рассмотрена специфика моделирования речевого поведения героя повести Ф.М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели». Материал проанализирован при помощи методов компонентного и текстологического анализа, описаны речевая модель героя и лексические особенности его коммуникативного поведения. Полученные результаты адаптированы для обучения литературе в средней общеобразовательной школе.

По речи литературного героя или человека можно многое рассказать о нем: например, о его национальности, возрасте, месте жительства, гендере, образовании, профессии и т.д. Субъект речи является языковой личностью, т.е. носителем того или иного языка, использующим его в произведенных им текстах. Языковая личность реализуется на трех уровнях: вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом. Вербально-семантический уровень дает представление о владении системой языка. На когнитивном уровне выражаются идеи, понятия, представления, формирующие картину мира. Прагматический уровень включает оценки, интересы, мотивы и цели говорящего в речевой деятельности [1, с. 362].

Языковая личность раскрывается в коммуникативном акте – минимальной единице речевого взаимодействия, которая определяется коммуникативными целями и стратегиями, необходимыми для достижения этих целей. Коммуникативный акт состоит из реплик – отдельных высказываний лиц, принимающих участие в диалоге. Реплика-стимул и реплика-реакция представляют собой диалогическое единство. Необходимым условием успешности коммуникативного акта и взаимопонимания являются потребность в общении, коммуникативная заинтересованность, уровень языковой и коммуникативной компетенции участников общения, а также знание социокультурных норм и стереотипов речевого общения [1, 2].

Речь человека или героя художественного текста определяется его коммуникативными стратегиями. Существуют три типа стратегий: эгоцентрическая, нейтральная, кооперативная.

Если собеседник выбирает эгоцентрическую стратегию, то в дальнейшем общении он может не принимать во внимание факт существования своего собеседника. Если собеседник выбирает нейтральную стратегию, то он предполагает, что в ходе речевого взаимодействия у него и у его партнеров по общению сложится взаимная позиция. Если собеседник выбирает кооперативную стратегию, то он планирует, что в ходе речевого взаимодействия у собеседников будет вырабатываться общая позиция.

Все это формирует речевое поведение, которое является системой формул взаимодействия человека с окружающей средой, выраженной в речи. Речевое поведение обусловлено ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения [1, 3].

Для индивидуализации речи героев используются лексика, интонация, строй. Писатели часто прибегают не только к книжной, но и разговорной лексике, диалектизмам, жаргонизмам, просторечным и устаревшим словам, фразеологизмам, что помогает раскрыть местный колорит и характеры героев. В художественных произведениях описываются и невербальные средства коммуникации: взгляды, мимика, жесты, которые дополняют речь, делают ее более выразительной.

Ф.М. Достоевский в своем творчестве обращался к ключевым проблемам человеческого существования. Над повестью «Село Степанчиково и его обитатели» автор работал два года. Она была напечатана в 1859 г. в журнале «Отечественные записки». В письме к своему брату Михаилу писатель назвал повесть лучшим своим произведением. Хотя популярность повесть обрела только после смерти автора. Имя ключевого героя стало нарицательным, обозначающим не только притворщика, но и комического писателя. Достоевский стремился изобразить «русского Тартюфа», героя пьесы Мольера.

Для того чтобы описать языковую личность персонажа, обратимся к диалогу героев о Комаринском и рассмотрим его с точки зрения речевых стратегий.

Вид коммуникации: личная.

Число участников: 2.

Автором самых частых реплик выступает Фома Фомич Опискин – человек неизвестного происхождения, деспот, который часто выставляет себя жертвой, очень самолюбивый и обидчивый. Любые отступления от консервативных ценностей он считает преступлением. Несмотря на такую характеристику, многие герои считают его авторитетом, к его мнению прислушиваются и ждут от него мудрых советов.

Адресатом-участником является Егор Ильич Ростанев, сорокалетний полковник в отставке, в доме которого проживает Фома Фомич. Это добрейший, сочувливый, уступчивый человек.

На первый взгляд кажется, что оба участника диалога используют кооперативную стратегию: они задают друг другу вопросы и формально выслушивают собеседника. Но главная стратегия Фомы Опискина – эгоцентрическая: герой же-

ляет, чтобы собеседник принял его позицию. Для этого он апеллирует к авторитету Егора Ильича: «*И говорите это вы – вы, их барин и даже, в некотором смысле, отец!*»; использует повторы выражений, множественные вопросы с целью усиления выразительности своего негодования: «*Да понимаете ли, что вы оскорбили меня, благороднейшие чувства мои своим ответом? Понимаете ли, что вы лично оскорбили меня своим ответом? Понимаете ли вы это или нет?*»

Диалог является неуспешным, так как Егор Ильич так и не понял своего собеседника, который, оскорбившись, окончил разговор.

Перейдем к общему анализу речи героя.

Речь Фомы чаще всего высокопарна и торжественна, но при этом герой часто употребляет достаточно грубые выражения: *пехтерь, моська, голландская рожка, идиот, сожрал, надуваете меня, брюхо, харя, халдей, лизоблюд, хамлет* и т.д.

Опискин использует французскую лексику на свой лад: «*Ну, француз, мусью шематон, – терпеть не может, когда говорят ему: мусью шематон, – знаешь урок?*» Слово *шематон* остается загадкой для исследователей. Его нет во французском языке, но при этом оно использовалось некоторыми российскими авторами (например, Пушкиным). Данное слово происходит от французского *chôte*, что означает *бездельничать*. *Шематон* – вольное словообразование со значением «*бездельник*». Скорее всего Фома Фомич, утверждающий, что знает языки, в действительности имеет мало представления о них. Он использует иностранные слова, не имеющие никакого значения для целой фразы: «*Так это он-то ученый? Либерте-эгалите-фратерните! Журналь де деба! Нет, брат, врешь! В Саксонии не была!*» При этом очень интересна игра слов: «*У тебя де деба, а по-нашему выходит: “Нет, брат, слаба!”*»

Герой упоминает разные исторические, религиозные и мифологические образы, что говорит о его достаточной эрудированности в некоторых областях знаний.

Также он часто упоминает исторические личности, но порою путает деятелей искусства: например, сослался на высказывание Шатобриана о сердце, сказав, что оно принадлежит Шекспиру.

В его речи часто встречаются слова *господь, бог, боже*, обращения к богу, что характеризует его как достаточно религиозного человека.

Герой использует градацию: «*Я не хочу Фалалея, я ненавижу Фалалея, я плюю на Фалалея, я раздавлю Фалалея*».

Некоторые исследователи отмечают параллель между высказываниями Фомы Фомича и других деятелей искусства или литературных героев. Например, Ю. Тынянов в работе «Достоевский и Гоголь» убедительно показал, что Фома Фомич – карикатура на Н.В. Гоголя. Ф.М. Достоевский пародировал не только литературные тексты писателя, но и его слова, выражения, характер, поведение и т.д.

В речах Фомы о Комаринском прослеживаются суждения реакционного музыкального критика Ростислава (Ф. Толстого).

Отношение Достоевского к статье из сборника «Сельское чтение» А.П. Заблоцкого и В.Ф. Одоевского выражено в разговоре Фомы с мужиками. Писатель иронизирует по поводу восхищения Фомы «Фролом Силиным», ведь сам он считал, что Карамзин в своих произведениях искажает представление о народе.

Н.В. Вильмонт в работе «Достоевский и Шиллер» пишет о пародировании Достоевским Шиллера вплоть до использования риторических высказываний из «Разбойников».

Таким образом, в повести «Село Степанчиково и его обитатели» Ф.М. Достоевский рассматривает проблему власти, основанной на словах. Будучи простым приживальщиком, Фома Фомич ловко манипулирует окружающими. Герой упирается своей значимостью и важностью для других, хотя сам при этом является самолюбивым, но униженным человеком. Он постоянно придирается к остальным, играя на их чувстве вины и совести, апеллируя к нормам приличия, тем самым ставит себя в положение мнимой жертвы, вездесущего человека, мученика, но сам не гнушается лжи. Главное его оружие – слово. Своей речью он воздействует на других и добивается желаемого без особых усилий. Опискин – настоящий оратор. Его речь очень выразительная и яркая, что достигается с помощью разных средств. Речевой портрет Фомы уникален, он использует градацию, риторические вопросы, множественные повторы, интересные образы, игру слов, грубую лексику, обращения к Богу, искаженные иностранные слова. В его речи много фактических ошибок. Ключевая речевая стратегия Фомы – эгоцентрическая.

Пародируя других авторов и иронизируя над их высказываниями и стилями, Достоевский вступает в борьбу с ними.

Теперь перейдем к методическому аспекту. Ориентируясь на представленный пример разбора диалога, на занятиях по литературе можно использовать следующий план анализа.

1. Образы автора и адресата.
2. Коммуникативная стратегия.
3. Коммуникативная цель (интенция участников общения).
4. Коммуникативные тактики, используемые участниками общения, их набор и комбинации.
5. Параметры, определяющие выбор речевой тактики: характер коммуникации (официальная/неофициальная); вид коммуникации (личная/публичная); число участников; концепция адресата (равный/подчиненный; женщина/мужчина и т.д.); обращенность к адресату/или ее отсутствие; активность/пассивность адресата.
6. Успешность / безуспешность коммуникации.

### *Литература*

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
3. Struve, G. Кое-что о языке Достоевского: употребление Достоевским заимствованных слов и злоупотребление ими // *Revue des études slaves*. – 1981. – Т. 53, Fasc. 4. – P. 607–618. DOI: 10.3406/slave.1981.7809.
4. Архипова, А.В. Комментарии: Ф.М. Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели / А.В. Архипова // Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 т. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-е, 1988. – Т. 3. – С. 510–530.
5. Тынянов, Ю.Н. Достоевский и Гоголь. (К теории пародии) / Ю.Н. Тынянов. – URL: <https://studfile.net/preview/5850495/> (дата обращения: 26.02.2023).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА О НЕТРАДИЦИОННОЙ МЕДИЦИНЕ)**

### **USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM ON ALTERNATIVE MEDICINE)**

**А.Е. Филатова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, целительство, помощь

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, healing, help

*Аннотация.* Отражены итоги проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – использование традиционных способов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума о нетрадиционной медицине. Проведен его комплексный лингвистический анализ. Результаты «ручного» анализа были проверены некоторыми инструментами компьютерной лингвистики.

#### **Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного альтернативной медицине. Объем проанализированного дискурса – 1 241 слово, 123 предложения, 75 анонимизированных участников.

#### **Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о нетрадиционной медицине)» использовалась комплексная методика, включающая в себя следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

#### **Экстралингвистические особенности дискурсивного материала**

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискурса. Укажем некоторые из них: значительное количество участников – представители женского пола; возрастная

категория – 35–40 лет; большая часть участников форума состоят в браке, имеют среднее профессиональное образование; источниками получения информации, на наш взгляд, служит Интернет и личный опыт.

### **Результаты лингвистического анализа**

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном альтернативной медицине, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): эмоционально-оценочная лексика (“*Михаил Святогор великолепен*”, “*очень сильный мастер*”, “*человек с Божьим даром*”), риторические фигуры (“*Видно жить надоело?*”, “*и чем бы кончилось их лечение?*”), жаргонизмы и просторечия (“*че*”, “*задолбалась*”, “*дуры недоделанные*”), экспрессивный синтаксис (“*я из-за таких замучилась привороты с мужа снимать!*”, “*все ноги им пообламаю!*”, “*но он смог поставить маму на ноги!!!*”). Темой рассматриваемого фрагмента форума является нетрадиционная медицина, что отражается в выделенных нами ключевых словах: *целительство* и *помощь*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «*целительство*», включает следующие лексемы: *здоровье*, *лечить*, *ритуал*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «*помощь*», содержит следующие слова: *очистил*, *порча*, *болезнь*, *сглаз*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что действия знахарей, целителей, магов, колдунов и биоэнергетов эффективны. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: “*Хорошая целительница, буквально вытащила друга из запоя, лечит алкоголизм, от бесплодия и многое другое. Матери моей подлечила хорошо здоровье, стала себя хорошо чувствовать, а то уже не знали, что делать, у нее было проклятие рода*”; “*Хочу поделиться своей историей: 10 лет назад маме поставили диагноз онкология 4 стадии, начался уже отек головного мозга. Врачи развели руками, лечить отказались. Через знакомых посоветовали целителя. Мы даже ни на что уже не надеялись. Но он смог поставить маму на ноги!!!*”; “*Я знаю одну очень сильную целительницу, у меня были кисты готовили к операции она мне все вытянула через вацап. Я очень благодарна ей вытянула все, узи показало никаких кист*”.

### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Лексемы *помощь* и *целительство* в словаре не представлены, поэтому для анализа выбраны синонимичные слова *помочи* (*помогать*) и *медицина*. Нетрадиционная медицина в тексте, выбранном нами для анализа, является словосочетанием, называющим тему текста (лексема *нетрадиционный* в словаре не представлена) поэтому, сравнивая значение лексемы *медицина*, данное В. Далем, с современным толкованием, можно отметить, что неактуальными являются следующие значения:

- 1) *лекарство*, например, *есть болезнь – есть и лекарство*,
- 2) *врач*, например, *верь не болезни, а врачу*.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Для анализа результатов современного представления о данных понятиях сравним результаты эксперимента по гендерному параметру опрашиваемых. Как показывают результаты поиска, у мужчин слово-стимул *медицина* вызывает следующие ассоциации: «*халат – 7,50, больница – 5, наука – 5*», у женщин наиболее частотными являются ассоциации: «*больница – 12,31, врач – 9,23, наука – 7,69*». Лексему *помощь* мужчины воспринимают так: «*скорая – 17,50, другу – 3,12, в беде – 3,12*», у женщин наиболее частотными являются ассоциации: «*скорая – 16,58, другу – 5,88, медицинская – 4,01*». Очевидно, что представления о концептах различаются несущественно, что говорит об определенной однородности представления о концептах *медицина* и *помощь*.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «*помощь*», вопреки своему словарному значению, оценивается фоносемантически как что-то «отталкивающее, страшное, шероховатое, темное, трусливое»;

2) фоносемантический портрет слова «*медицина*» большинством носителей русского языка должен восприниматься как «добрый, нежный, женственный, хилый», что вполне соответствует семантике слова;

3) «*целительство*» характеризуется признаками «плохой, шероховатый, угловатый»;

4) звукобуквенный облик текстового материала в целом получил следующую характеристику: «хороший, красивый, простой, гладкий, светлый».

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: *колдовать, помогать, номер, целитель* и *приворот*.

Отметим, что эти лексемы вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 122 респондента 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы попросили ответить их на следующие вопросы: «С какой категорией вопросов вы бы обратились к целителю, знахарю, биоэнергету?» и «Обращались ли вы когда-нибудь к целителям, гадалкам, биоэнергетам и пр.?» Результаты показали следующее: на первый вопрос 41,8% опрошенных выбрали ответ «предсказания (узнать свою судьбу)» и лишь 0,8% выбрали вариант «Я не верю в эту лабуду». На второй вопрос 57,1% (76 человек) опрошенных выбрали вариант ответа «Нет, я адекватный человек» и 0,8% (1 человек) ответили «Когда-нибудь схожу ради интереса».

Сравнивая результаты ручного и компьютерного анализа, стоит отметить, что сходства найдено немного. В результатах исследования оказалось разным выделение ключевых слов и фраз. Из того, что совпало с «ручным» анализом,

можно выделить анализ семантики темы и ключевых слов с помощью Толкового словаря В. Даля и Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. Удивительным оказался фоносемантический анализ текста, который смог определить возможную звуко-семантическую оценку текста.

### *Литература*

1. Кто-нибудь обращался к целителям? // woman.ru – Женское сообщество / Форум. – URL: <https://www.woman.ru/horoscope/medley10/thread/4935462/29/> (дата обращения: 26.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. / В.И. Даль. – Т. 2. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ  
В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА, ПОСВЯЩЕННОГО КОНФЛИКТУ  
ПОКОЛЕНИЙ)**

**USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH  
ACTIVITIES (BASED ON THE MATERIAL OF THE FORUM DEDICATED  
TO THE CONFLICT OF GENERATIONS)**

**В.А. Харитонова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, молодежь, грубость

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, youth, rudeness

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума, посвященного конфликту поколений; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала.

**Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного дискомфорту сосуществования разных поколений, взглядов на жизнь и поиска возможного компромисса, устраивающего обе стороны вечного конфликта – молодежи и людей старшего поколения [1]. Объем проанализированного дискурса – 1 631 слово, 322 предложения, 25 анонимизированных участников.

**Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Конфликт поколений: как справиться с агрессией?», использовалась комплексная методика, включающая следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

## Экстралингвистические особенности дискурсивного материала

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискурса. Укажем некоторые из них: 8 мужчин и 17 женщин преимущественно 25–35 лет (встречаются участники 50+); уровень образования самый разный.

### Результаты лингвистического анализа

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном дискуссии о поиске взаимопонимания между разными поколениями, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности: эпитеты: *бренные, мерзкие, озлобленные, ненормальные, опрятный, энергетические, хамоватые*; сравнения: *как выжатый лимон, как пацанка, как дите*, неологизмы: *вампирюга* и др. Многие выражения фрагмента содержат ненормативную лексику, оскорбительные выражения и не могут быть представлены в статье, поскольку грубо нарушают этические нормы.

Темой рассматриваемого фрагмента форума является конфликт, спровоцированный, по мнению автора первичной публикации, пожилым человеком. Все обсуждение строится вокруг того, каковы границы адекватного поведения и отношения друг к другу молодежи и пожилых. Это отражается в выделенных нами ключевых словах *молодежь* и *грубость*, каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «*молодежь*», включает следующие лексемы: *среди молодых нет хамов, просто девочка, дать отпор*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «*грубость*» – *вне припадка, деменция, вид... сумасшедшего, хотел напасть*. Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в том, что беспричинную агрессию людей старшего поколения в сторону молодых нельзя принимать, нужно помнить, что уважения заслуживают не тот, кто старше, а тот, кто способен уважать тебя, не нарушая ничьи личные границы. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: «*Некоторым людям лишь бы прицепиться и поскандалить, мне такие и среди молодых встречались*» – данный пример демонстрирует тот факт, что не только старшее поколение может вести себя некорректно; «*Он специально вас оскорблял, что бы вы взорвались, выплеснули энергию. А он бы зарядился*» – мнение участника дискурса о том, почему возможны конфликты.

### Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что следующие из выбранных нами значимых слов дискуссии: *психология, дурак, деменция, девочка, ребенок, отпор* – существенно изменились за прошедшие 200 лет, например, сократилось количество значений в словарной статье лексем *дурак, отпор*, изменилось значение лексемы *психология*, лексема *деменция* является новой, поэтому в словаре В. Даля не отражена.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. Мы нашли следующие слова-стимулы, соответствующие рассматриваемым нами ключевым словам: *психология*, *дурак*. Лексемы *деменция* и *отпор* в словаре не представлены. Для анализа результатов современного представления о данных понятиях сравним результаты эксперимента по гендерному параметру опрашиваемых. Как показывают результаты поиска, у мужчин слово-стимул *психология* вызывает следующие высокочастотные ассоциации: *больница*, *больной*, *молчание ягнят* и др., у женщин наиболее частотными являются ассоциации *взрывной человек*, *невоспитанность*, *неврастеник*, *сумасшедший*, *чокнутый*. Очевидно, что представления о стимуле существенно различаются в зависимости от гендера, что говорит об определенной неоднородности представления о психологии. Слово-стимул *дурак* мужчины ассоциируют: *на троне*, *полный*, *сосед*; у женщин наиболее частотными являются ассоциации *большой*, *и не лечится*, *Иван*, *набитый*, *умный*. Очевидно, что представления и об этом стимуле существенно различаются в зависимости от гендера, что говорит об неоднородности представления о стимуле *дурак*.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

1) «психология» оценивается как что-то «хорошее, безопасное, шероховатое, угловатое, злое, темное, низменное, легкое, нежное, мужественное, слабое»;

2) «дурак» – как «грубое, мужественное, сильное, холодное, громкое, храброе, могучее, большое, подвижное»;

3) звукобуквенный облик всего фрагмента форума получил следующую характеристику: «хорошее, страшное, простое, большое, медленное, тусклое», что вполне, на наш взгляд, соотносится с тем, как в начале исследования мы определили его эмоциональную тональность.

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: лексико-семантическое ядро текста составили слова *старик*, *тут*, *много*, *вообще*, *может*. Частотные слова *послать*, *старик*, *девушка* и *бабушка* можно считать тематическим вектором данного текста, они отражают истинные его смыслы.

Отметим, что эти частотные лексемы вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 117 студентов 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Мы просили их ответить на вопрос «*Бабушки сидят на лавке у подъезда для того, чтобы...?*» В дискуссии в Интернете, которую мы анализировали, участники форума писали, что сидят для того, чтобы «*ворчать на проходящих мимо людей*», «*им больше нечем заняться*». Наши респонденты, участника опроса, согласились с подобным отношением. Большинство из них (76%) выбрали ответ «*обсудить политику и соседей*». На наш взгляд, суждения участников форума и опроса вполне совпадают.

## Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала

Нам представляется, что результаты «ручного» и «компьютерного» исследований совпали, например, при выявлении частотных лексем. Разными оказались те результаты, которые для исследователя кажутся неважным и даже лишним.

### *Литература*

1. Злые старики! Как себя вести? // Woman.ru – Здоровье / Психология / Форум. – URL: <https://www.woman.ru/psycho/personality/thread/4482688/2/> (дата обращения: 20.11.2022). – Режим доступа : для незарегистрир. пользователей.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. / В.И. Даль. – Т. 2. – Москва: Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ ТЕМА «РОДСТВЕННИКИ, ЧЛЕНЫ СЕМЬИ»  
В УЧЕБНИКЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК: ВОСТОК» ДЛЯ СТУДЕНТОВ  
УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ**

**LEXICAL TOPIC "RELATIVES, FAMILY MEMBERS"  
IN THE TEXTBOOK "RUSSIAN LANGUAGE: EAST"  
FOR CHINESE UNIVERSITY STUDENTS**

**Т. Чжан**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* термины родства, лингвокультурология, русский язык как иностранный, «Русский язык: Восток»

*Key words:* kinship terms, linguoculturology, Russian as a foreign language, "Russian language: East"

*Аннотация.* Указано, что тема семьи в языке и культуре нации имеет важное значение, поэтому обязательно отражается в лингводидактических материалах, адресованных инофонам. Описана дидактическая реализация лингвокультурного потенциала лексической темы «родственники, члены семьи» в учебном комплексе «Русский язык: Восток» для студентов, изучающих русский язык в высших учебных заведениях Китая. Установлены лексико-грамматические группы слов, связанные с данной темой. Сделан вывод не только о частотности незначительной группы лексем, указывающей на родство (кровное и свойственное/брачное) в дидактических материалах, но и о низкой содержательной (лингвокультурной) значимости информации, связанной с темой членов семьи и родства.

Очевидно, что тема семьи и система номинации родственников и членов семьи имеет принципиальное значение для любых национальных языков и культур. Являясь системным и национальным явлением, эта тема получает не только языковое, но и социальное, и культурное воплощение. Очевидно, что категория родства как элемент межличностных отношений в человеческом обществе является универсальной категорией – неотъемлемой частью повседневной жизни людей, так или иначе представленной во всех мировых языках.

Данная тема неоднократно изучалась и описывалась как в научных статьях российских ученых, так и в трудах коллективов китайско-российских авторов [1–8]. Цель нашего исследования – установить специфику лингводидактического представления темы семьи и родственных отношений в учениках по русскому языку как иностранному (на материале учебника для студентов вузов Китая «Русский язык: Восток-2»).

Лексемы, номинирующие родственные отношения, у всех народов мира играют важную роль в социальном этикете и обладают богатым культурным под-

текстом, а особенности системы родства, ее сложность и многоаспектность можно считать зеркалом национальной психологии. Благодаря системному анализу наименований родственников на разных языках и многоаспектному сравнительному анализу мы сможем получить более глубокое представление о культуре этого народа.

Далее рассмотрим, как тема «родственники, члены семьи» представлена в учебниках русского языка для китайских студентов, изучающих его в университетах Китая. Материалом для исследования послужили учебники русского языка как иностранного «Русский язык: Восток». В частности, учебник № 2. Далее кратко опишем наши наблюдения.

В учебнике «Русский язык: Восток-2» тема «родственники, члены семьи» рассматривается отдельно, например, в уроке № 2 «Семья» дается лексика, связанная с этой темой, более того, слова указанной тематики представлены и в содержании других уроков. Укажем, с какими словами и выражениями данной тематической группы знакомятся студенты, работающие по этому учебнику.

Мы установили, что, изучая русский язык по вышеуказанному учебнику, студенты очень часто знакомятся со словами данной тематической группы. Эта лексика представлена на уроках, посвященных семье, встрече и знакомству, учебе, рабочему дню, походу в гости, спорту, городу и транспорту, климату и погоде, приему у врача, походу по магазинам за покупками.

Урок № 2 называется «Семья», и все задания связаны с темой родственников. Студенты знакомятся со следующими лексико-грамматическими группами слов:

- прилагательные: *женатый, семейный, двоюродный,*
- глаголы: *жениться, выйти замуж, развестись,*
- наречие: *замуж,*
- существительные и словосочетания – названия родственников: *отец, папа, мать, мама, брат, младший брат, старший брат, родитель, сестра, младшая сестра, старшая сестра, двоюродная сестра, дядя, тетя, жена, ребенок, сын, дочка, дети, бабушка, бабушка.*

В остальных уроках рассматриваемого учебника слова данной темы представлены меньше, причем, в уроках, предшествующих теме «Семья» (№ 1, 2), такие слова встречаются и в словаре, и в заданиях. Тогда как в уроках (№ 3–12) таких слов нет в словаре, но мы их встречаем в заданиях.

Далее укажем примеры заданий из учебника «Русский язык: Восток-2», в которых рассматривается интересующая нас тема или используются слова данной тематики.

В уроке № 8 «Климат, погода» есть следующие предложения: *Мама надела на ребенка шапку. Родители одели Машу в нарядное платье и повели в гости.*

В уроке «Разговор по телефону» есть следующие задания и вопросы, посвященные семье: *Сколько раз в месяц вы звоните родителям? Когда вы обычно им звоните? По телефону мы обсуждаем деловые вопросы, обмениваемся информацией и впечатлениями, даем советы, воспитываем детей, разговариваем с родителями.*

В тексте «Моя семья – это семья я»: *У меня прекрасные родители. Отец мой по профессии инженер. Мама у меня врач. У меня два брата. Старший*

*брат, Сергей, уже женат. Он и его жена Оля – студенты, будущие переводчики. Младший, Виктор. Младшая сестра, Татьяна. Существуют следующие предложения, относящиеся к теме родственники. Какие у Васи родители? Он был женат, но жена давно ушла от него. Таня еще не замужем.*

В данном учебнике мы выделили около 40 слов рассматриваемой тематики, которые представлены прилагательными, глаголами, наречиями, существительными и словосочетаниями, указывающими на членов семьи.

Далее представлены данные лексемы и даны их китайские эквиваленты.

Прилагательные, связанные с темой «члены семьи, родственники» (3 лексемы): семейный 家庭的, женатый 有妻子的, 结婚, двоюродный 堂的, 表的.

Глаголы, связанные с темой (4 лексемы): жениться на ком (男子)结婚, 娶妻, выйти замуж за кого 出嫁, 嫁给, родиться 出; 诞生, развестись 离婚.

Наречия, связанные с темой членов семьи, родственников (3 лексемы): замуж 出嫁, женат 结婚, замужем 已出嫁.

Существительные и словосочетания – номинации родственников (30 лексем): семья 家庭, дети 儿童, 孩子, 子女, 儿女, старший сын 大儿子, младший сын 小儿子, жена 妻子, муж 丈夫, старший брат 哥哥, младший брат 弟弟, маленький ребенок 小孩子, сын 儿子, дочь 女儿, ребенок 孩子, 儿女, 子女, девочка 小姑娘, маленькие дети 小孩子, младшая сестра 妹妹, старшая сестра 姐姐, хозяйка 女主人, ребята 孩子们, двоюродная сестра 堂姐妹, 表姐妹, родители 父母, брат 弟兄, 哥哥, 弟弟, сестра 姊妹, 姐姐, 妹妹, бабушка 祖母, 外祖母, дедушка 祖父, 外祖父, папа 爸爸, мама 妈妈, дядя 伯父, 叔父, 舅父, 姑父, 姨夫, 叔叔, 伯伯, тетя 伯母, 婶母, 姑母, 姨母, 舅母, 阿姨, 姑姑, 婶婶, отец 父亲, мать 母亲.

Мы установили, что высокой частотностью в дидактических материалах, включая учебный словарь в структуре учебника «Русский язык: Восток-2», обладают некоторые лексемы, указывающие как на уровень кровного, так и на уровень свойственного (брачного) родства. Традиционно понимается кровное родство как родственники, имеющие общих предков, например: *сын, брат, сестра, родители*; а свойственное (брачное) родство – родственники по браку, например: *муж, жена, мама, папа* [1–8]. Причем многие лексемы могут представлять как отношения кровного, так и свойственного (брачного) родства, например: *дядя, тетя, дедушка, бабушка, двоюродная сестра* и др. Даже в контексте тематических дидактических материалов эти особенности родственных отношений трудно понять носителям китайского языка. Соответственно, можно говорить о низкой содержательной (лингвокультурной) значимости и информативности для китайских обучающихся дидактических материалов, связанной с темой членов семьи и родства.

Системы терминов родства в русском и китайском языках отражают специфику «соответствующих фрагментов национальных концептосфер как лингвокультурного феномена» [8, с. 272] и существенно различаются по многим параметрам, например: «В китайской системе только родство по отцу (или по мужу) является «своим», тогда как родство по матери и по жене – «чужие». В русской

же системе кровное родство и родство по браку не противопоставлены: свойственники не являются в русском языковом сознании «чужими». То есть в русском языке вообще нет отличия с точки зрения принадлежности к клану» [8, с. 274].

Анализ представленных в учебнике материалов позволяет утверждать, что тема семьи и родственных отношений недостаточно широко и полно отражена в дидактических материалах учебника «Русский язык: Восток-2». Мы считаем, что данную тему необходимо описать более актуальными и разнообразными заданиями разного уровня сложности, прокомментировать, описав лингвокультурное своеобразием системы родства в русском языке и культуре.

Язык и культура взаимосвязаны. В разных культурных и этнических контекстах существуют универсальные (общие) и вариативные представления о родственниках, представляющих значимую систему человеческих отношений, тематическая группа «члены семьи, родственники» в традициях любого народа является внутренним продуктом культуры этого народа. В межкультурном общении необходимо сочетать запас знаний как о языке, так и о культуре, чтобы обеспечить культурный обмен, эффективно избежать непонимания или столкновения культур, добиться хорошего эффекта в межкультурном общении.

### *Литература*

1. Кузнецов, А.М. Сопоставительно-типологический анализ терминов родства английского, датского, французского и испанского языка // Схронно-составительный анализ языков разных систем / А.М. Кузнецов. – Москва : Наука, – 1998. – 9 с.

2. Цюй, Ю. Сопоставительный анализ маркированности гендерной лексики, обозначающей термины родства в русском и китайском языках / Ю. Цюйн // Университетский научный журнал. – 2018. – № 36. – С. 254–259.

3. Айхуа, Л. Сопоставительный анализ названий родственников в китайском и русском языках / Л. Айхуа // Гуманитарные технологии в современном мире : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Калининград, 30 мая 2019 года. – Калининград : Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2019. – С. 160–162.

4. Гао, Ц. Термины родства в русском и китайском языке: сопоставительный аспект / Ц. Гао // Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике : сборник материалов XVII Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Биробиджан, 28–29 апреля 2022 года. – Биробиджан : Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2022. – С. 186–190.

5. Дюзенли, М.В. Существительные со значением кровного родства в русском, турецком и китайском языках: структурно-семантическая характеристика / М.В. Дюзенли, У.С. Кутяева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Лингвистика. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 41–50.

6. Кутяева, У. С. Система терминов брачного родства (свойства) в русском, турецком и китайском языках: структурно-семантическая характеристика / У.С. Кутяева, М.В. Дюзенли // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 268–271.

7. Пензева, Е.А. К вопросу о родственных обращениях в русском и китайском языках / Е.А. Пензева // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3-1. – С. 128–129.

8. Цюй, Ю. Лингвокультурологический анализ систем терминов родства в русском и китайском языках / Ю. Цюй // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы : Материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 03 февраля 2017 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. – С. 271–275.

## ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

### PECULIARITIES OF PUBLICISTIC STYLE IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Н. Чжу

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Л.В. Дубина

*Ключевые слова:* публицистический стиль, русский язык, китайский язык, преподавание языков

*Key words:* journalistic style, Russian, Chinese, language teaching

*Аннотация.* Знание иностранного языка предполагает возможность читать, понимать на слух и переводить тексты по общественным и политическим вопросам, представленные в средствах массовой информации. Такие тексты создаются с использованием публицистического стиля, который имеет свои характерные особенности в разных языках. Рассмотрены основные черты публицистического стиля в русском и китайском языках на примере текста статьи за подписью президента России Владимира Путина «Россия и Китай – партнерство, устремленное в будущее», опубликованной в газете «Жэньминь Жибао».

Публицистический стиль – это разновидность литературного языка, которая обслуживает сферу массовой коммуникации. Именно в этой сфере наиболее ярко проявляются актуальные тенденции. «Жизнь общества постоянно меняется, а язык, обслуживающий общество, быстро реагирует на эти изменения. Общественные трансформации как в зеркале отражаются в языке. Публицистический стиль в большей степени, чем все остальные стили языка, воспринимает эти изменения» [1, с. 267]. Поэтому изучение языка публицистических текстов имеет большое значение для методики преподавания русского языка как иностранного и является важной частью развития умения переводить тексты и совершенствования.

Публицистический стиль выполняет две основных функции – передача информации и влияние на массовую аудиторию. Эти функции определяют особенности стиля: точность и выразительность, способность вызывать эмоциональный отклик. На уровне языка это проявляется в использовании особой лексики, грамматики, стилистических средств и синтаксиса.

Русский и китайский языки очень различны между собой, поэтому тексты публицистического стиля на этих языках имеют свои особенности.

Среди особенностей русского публицистического стиля отмечают речевые клише, наличие экспрессивно-оценочных средств и книжной лексики, имеющей торжественную, гражданско-патетическую, риторическую окраску [2]. Также

можно выделить ряд признаков на уровне морфологии и синтаксиса (использование причастий и сложных предлогов, родительный падеж в функции определения, риторические вопросы и восклицания и т.д.).

В китайском языке также есть особые лексические единицы и синтаксические структуры, которые создают специфику публицистических текстов.

Чтобы облегчить сравнение, возьмем в качестве примера публикацию статьи за подписью президента России Владимира Путина в газете «Жэньминь Жибао» «Россия и Китай – партнерство, устремленное в будущее». Сравним русский текст с китайским переводом [3].

Русский текст демонстрирует ряд признаков публицистического стиля русского языка.

1. Существительные с абстрактным значением с суффиксами *-ость, -изм, -ство, -ение* и др. Например: *партнерство; стратегическое взаимодействие; российско-китайские отношения; демонтаж архитектуры международной безопасности и сотрудничества.*

2. Пассивные конструкции, выражающие указание на объективность информации: *За это время в мире многое менялось, и часто не в лучшую сторону, но неизменным осталось главное – прочная российско-китайская дружба, которая последовательно укрепляется на благо и в интересах наших стран и народов.*

*Успешно реализуются долгосрочные совместные планы и программы.*

3. Причастия и причастные конструкции: *Уверен, что наша дружба и партнерство, основывающиеся на стратегическом выборе народов двух стран, продолжат расти и крепнуть во имя благополучия и процветания России и Китая; С предстоящими переговорами мы связываем большие ожидания.*

4. Сложные предлоги, носящие книжный характер: *во имя, в связи.*

5. Широкое использование имен собственных, в основном представленных в виде аббревиатур: *ШОС, БРИКС, НАТО, Евразийский экономический союз.*

6. Сложные прилагательные: *российско-китайское партнерство, торгово-экономическое партнерство.*

7. Устойчивые выражения и штампы, политические и дипломатические термины: *двустороннее сотрудничество; государственный визит, принцип неделимости безопасности, «Коллективный запад», инициатива «Один пояс – один путь».*

Все эти признаки сближают стиль статьи с формальными стилями (научным, официально-деловым) и придают тексту официальность.

В то же время в статье используется речь от первого лица, которая придает обращению искренность и теплоту: *Мы познакомились с товарищем Си Цзиньпином в марте 2010 года, когда он приезжал в Москву во главе представительной китайской делегации...*

Широко используется оценочная лексика, выражающая позитивное отношение к предстоящему событию и русско-китайскому сотрудничеству в целом: *партнерство, устремленное в будущее; со страниц одного из крупнейших и наиболее авторитетных мировых изданий; обратиться к дружественному китайскому народу; российско-китайские отношения вышли на наивысший за всю их историю уровень и продолжают крепнуть.*

Оценочную функцию выполняют также устойчивые формулировки, выражающие приверженность определенным ценностям: *Как и китайские друзья, мы выступаем за неукоснительное соблюдение Устава ООН, уважение норм международного права, в том числе гуманитарного. Привержены принципу неделимости безопасности, который грубо нарушается блоком НАТО.*

Для характеристики политических противников и нежелательных явлений используется средства, выражающие не только осуждение, но и указание на неизбежное поражение: *Глубоко обеспокоены безответственными и просто опасными действиями, способными подорвать глобальную ядерную безопасность. Не приемлем нелегитимные односторонние санкции, которые должны быть отменены; Коллективный Запад» все отчаяннее цепляется за архаичные догмы, за свое ускользающее доминирование, ставя на кон судьбы целых государств и народов.*

Средства выразительности носят яркий, но стереотипный характер, что характерно для публицистики.

В китайском тексте мы также видим характерные средства, которые не всегда симметричны русским, например, использование четырехбуквенных идиом или слов для придания авторитета и серьезности:

*平等协商、互利共赢*: равноправные консультации и взаимная выгода;

*改革开放*: политика реформ и открытости;

*稳中求进*: поступательное движение вперед при поддержании стабильности;

*全面贯彻*: целиком и полностью следовать чему-либо.

Слова и фразы, отсылающие к китайской культуре и истории:

*毛泽东思想*: идеи Мао Цзэдуна;

*邓小平理论*: теория Дэн Сяопина;

*“三个代表”重要思想*: важная идея тройного представительства;

*科学发展观*: научная концепция развития;

*中国特色社会主义*: социализм с китайской спецификой;

Использование нескольких эпитетов для уточнения главного слова: *Россия и Китай последовательно работают в интересах создания равноправной, открытой, инклюзивной, не направленной против третьих стран системы безопасности в регионе и мире в целом. Россия и Китай всегда致力于建立平等、开放、包容、不针对第三国的地区和全球安全体系。*

Использование бессубъектных предложений: *И сейчас, когда сняты все связанные с пандемией ограничения для взаимных контактов, важно как можно скорее наращивать гуманитарные и туристические обмены, способствуя тем самым упрочению социальной базы российско-китайского партнерства.*

*目前, 当所有限制人员往来的防疫措施已被解除, 应尽快推进人文和旅游交流, 夯实俄中伙伴关系的社会基础。*

Использование метафоры как риторического приема: *Среди «волн и ветров» на планете мы тесно взаимодействуем в международных делах и, стоя плечом к плечу, «как скала посреди бурного потока». 在大风大浪的世界我们就国际问题保持密切合作, 肩并肩, 像湍流中的岩石一样矗立; Именно российско-китайс-*

кие отношения сегодня фактически выступают **краеугольным камнем** региональной, да и глобальной стабильности, стимулируют экономический рост, служат гарантом позитивной повестки в международных делах. *俄中关系事实上就是当今地区乃至全球稳定的基石, 促进经济增长, 并成为国际事务中积极议程的保障。*

На основании проведенного анализа легко заметить, что признаки публицистического стиля в русском и китайском языке имеют некоторое сходство. Это прежде всего использование стандартных конструкций (речевых клише), сложных слов, безличных и пассивных конструкций, образных выражений и метафор. В то же время есть и ряд различий, связанных с особенностями языков и культур. Публицистический текст часто содержит отсылки не только к актуальным общественно-политическим реалиям, но и к важным событиям прошлого, культурным ценностям, прецедентным текстам. Поэтому работа с публицистическим текстом на уроке русского языка как иностранного часто требует не только лингвистического, но и лингвострановедческого комментария.

### *Литература*

1. Прими́на, К.В. Стилистика газетных материалов британских таблоидных газет / К.В. Прими́на // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. – № 4. – 2015. – С. 267–277.
2. Непушкина, И.В. Публицистический стиль (общая характеристика, функции, языковые признаки, жанры) / И.В. Непушкина. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2013/01/09/publitsisticheskiy-stil-obshchaya-kharakteristika-funktsii> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Статья Владимира Путина в «Жэньминь Жибао» «Россия и Китай – партнерство, устремленное в будущее». – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/70743> (дата обращения: 10.04.2023).

## ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

### EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

М. Чэнь

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
Т.Б. Черепанова

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, начальный этап изучения русского языка как иностранного, система упражнений, фонетика, лексика, грамматика

*Key words:* Russian as a foreign language, the initial stage of learning RCT, exercise system, phonetics, vocabulary, grammar

*Аннотация.* Начальный этап изучения русского языка как иностранного китайскими учениками – это очень важный этап. Описаны основные направления работы с языковым материалом, которые позволят повысить и развить мотивацию обучающихся к изучению русского языка, а также заложить основу формирования языковых навыков.

В последние годы русский язык постепенно становится общественным субъектом, и многие считают его вторым иностранным языком помимо английского. Однако из-за сложности самого русского языка и двойного вмешательства английского и китайского языков трудно проводить обучение русскому языку. Проблема, заявленная нами в рамках исследования, чрезвычайно важна, и успешность ее решения, на наш взгляд, состоит в составлении плана обучения для первокурсников, что позволит не только заложить хорошую основу для изучения русского языка, но и освоить определенные стратегии обучения русскому языку, а также адаптироваться к последующему обучению, в том числе в российских учреждениях образования.

Остановимся на некоторых аспектах, важных в контексте рассматриваемой проблемы.

1. Усиление интереса к изучению русского языка в китайском обществе. Интерес – лучший учитель. Поскольку вторым языком китайских студентов обычно является английский, к изучению русского языка надо готовить, в том числе пробуждая интерес к языку и культуре еще на этапе поступления. На этом этапе эффективными могут быть такие методы обучения, как чтение русского литературного перевода, прослушивание русских песен, знакомство с культурой и обычаями русского народа.

2. Формирование хороших базовых навыков на этапе начального обучения русскому языку как иностранному. Для студентов на начальном этапе изучения

важно правильно поставить произношение, интонацию и навыки письменной речи, которые являются основой изучения русского языка на всем протяжении его изучения. Этот аспект важен и сложен, так как приступающие к изучению русского языка не имеют контактов с русскоговорящими людьми, не владеют информацией о специфике языка и его особенностях, в том числе в таких разделах, как лексика и грамматика. Учитывая традиционные формы обучения в китайской аудитории и опыт знакомства с российской системой языкового обучения, для решения данной задачи можно использовать следующие формы и приемы работы.

Фонетические различия между китайским и русским языками значительны, также есть различия и между фонетикой русского и английского языков. В этой связи важным становится обучение на начальном этапе произношению и интонированию слов, фраз и выражений. Учащихся необходимо научить различать различные звуки (а это для китайцев достаточно сложно: например, сложно различать глухие и звонкие согласные звуки), ударение в русском языке и тон в китайском языке. Все это не только формальные знания, но и большая практическая работа, в ходе которой ученик не только на слух должен научиться знаниям, но и сформировать новый опыт владения своим речевым аппаратом для формирования корректного произношения.

Эффективность в данном направлении показали прослушивание русских песен, проговаривание скороговорок, чтение вслух. При этом лучше всего использовать материалы из сказочного фольклора, небольшие произведения (загадки, скороговорки), в которых используется общеупотребительная лексика, традиционные для российской культуры образы, четкий ритм и достаточно простые сюжеты.

В научной и методической литературе описан широкий опыт по присвоению китайскими учениками фонетической природы русского языка. Так, Ван Дэндэй и Ли Сьюй [1] достаточно подробно рассмотрели произношение, ритмику и ударение как важнейшие компоненты обучения русскому языку, представили классификацию ритмических моделей в русском языке (односложные и многосложные), описали особенности подвижности русского словесного ударения, а также представили совокупность упражнений, способствующих формированию навыков формирования устной речи на изучаемом иностранном языке.

Опираясь на исследования Л.Г. Юн [2], И.И. Барановой и К.М. Чуваева об особенностях организации обучения РКИ в китайской аудитории [3], а также на методические рекомендации для русистов по включенному обучению [4, с. 69], упражнения должны быть ориентированы на выполнение внешних действий (видеть, слышать,...), образно воспринимать объекты, предметы и явления, кратко повторять материал в вариантах языковых конструкций, работая с деталями и правилами, а также активно используя двуязычные словари.

Также специальной организации требует и обучение письму на русском языке – буквы русского языка отличны по написанию от иероглифов, принципы написания также отличны, кроме этого у обучающихся, уже имеющих опыт изучения английского языка, добавляется сложность в различении русских и английских букв (буква «вэ» в русском и «би» в английском, различения букв м/m, н/n). Для формирования у учеников правильного написания на русском языке можно

активно использовать карточки с азбукой, различные пособия по русскому языку из опыта начальной школы в России, а также российские прописи, в которых хорошо показаны варианты начертания и соединения прописных букв.

Несомненно, важным в данной связи видится и работа с лексикой. «Словарный запас связан с произношением и грамматикой, и словарный запас является краеугольным камнем языка. В такой стране, как наша, где нет иностранной языковой среды, очень трудно естественно приобрести разговорный язык целевого языка. Мы должны начать с базовых знаний языка» [5].

Лексические единицы соединяют, как утверждает Ван Минь [6], – эффективные единицы коммуникации, соединяющие лексику и грамматику. Данному направлению в китайской литературе уделено значительное внимание [7–10].

Изучение лексики должно содержать группы упражнений, направленных на формирование следующих языковых умений и навыков:

– задания по словообразованию, так как слова в русском языке образуются разными способами, при этом аффиксы и суффиксы вносят дополнительные смыслы и контексты в образующиеся слова;

– задания с использованием таких языковых явлений, как антонимы, синонимы, что позволяет более прочно усвоить лексику, обеспечив перевод ее из пассивного словаря в активный;

– задания, ориентированные на работу со словарями русского языка (толковый, орфоэпический, орфографический и др.) и со словарями двуязычным (китайско-русский, русско-китайский), в том числе с включением в качестве языка-партнера знания английского языка;

– задания с связным текстом, в том числе с деформированным текстом, на продолжение фразы и пр.

Эти и другие задания позволят расширить лексический запас, отработать языковые навыки, а также заложить надежный фундамент в освоении русского языка и развитии коммуникативных навыков на изучаемом языке.

### *Литература*

1. Ван, Д. Анализ материалов по обучению китайских студентов фонетической природе русского языка: произношение, ритмика, ударение / Д. Ван, С. Ли // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 74–83.

2. Юн, Л.Г. Система упражнений для обучения китайских студентов инженерного профиля общему владению русским языком и языку специальности / Л.Г. Юн // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 322–330.

3. Баранова, И.И. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации / И.И. Баранова, К.М. Чуваева // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 1. – С. 67–73.

4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 1990. – 231 с.

5. Цзяо, Ф. Изучение проблемы запоминания словаря в нулевом начальном этапе обучения русскому языку / Ф. Цзяо // 黑河学院学报. – 2018. – Т. 9 (06). – С. 118–119.

6. Ван, М. Отбор лексических единиц при обучении РКИ на начальном этапе / М. Ван // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 4. – С. 89–95.

7. Лин, Д. Изучение качества обучения российских специальностей на начальном этапе / Д. Лин, Л. Сименг, В. Ган // 山西青年. – 2022. – Т. 5. – С. 51–53.
8. Делян, Ч. О способе запоминания русского словаря / Ч. Делян // 北方文学(下半月). – 2012. – Т. 3. – С. 78–79.
9. Руйян, Х. О научном запоминании русского словаря / Х. Руйян // 黑河刊. – 2011. – Т. 3. – С. 116–117.
10. Шуин, Л. Предварительное исследование по преподаванию на начальном этапе класса «нулевой уровень» / Л Шуин // 中国俄语教学. – 1990. – Т. 2. – С. 55–56.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ  
В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОРУМА «ТУЛЬПОВОДОВ»)**

**USING THE TOOLS OF APPLIED LINGUISTICS IN RESEARCH  
ACTIVITIES (ON THE MATERIAL OF THE FORUM  
"TULPA COMMUNITY")**

**П.С. Якуба**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры теории языка и методики обучения русскому языку  
И.И. Бабенко

*Ключевые слова:* прикладная лингвистика, методы анализа текста, проектно-исследовательская деятельность, интернет-форум, интернет-коммуникация

*Key words:* applied linguistics, text analysis methods, research activity, internet forum, internet communication

*Аннотация.* Отражены результаты проектно-исследовательской деятельности по курсу «Введение в прикладную лингвистику». Цель – апробация традиционных методов и электронных инструментов лингвистического анализа текста. Во-первых, описаны экстралингвистические особенности выбранного для анализа материала – фрагмента форума «тульповодов»; во-вторых, дан лингвокультурный комментарий сложных аспектов этого материала; в-третьих, проведена процедура его комплексного лингвистического анализа; в-четвертых, результаты «ручного» анализа были верифицированы некоторыми инструментами компьютерной лингвистики. Наконец, проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов «ручного» и инструментального анализа дискурсивного материала, сделаны выводы о достоинствах и недостатках тех или иных лингвистических методов и инструментов.

**Материал исследования**

Для работы над проектом мы выбрали фрагменты форума, посвященного феномену тульпы [1]. Объем проанализированного дискурса – 1 584 слова, 119 предложений, 10 анонимизированных участников.

**Методика исследования**

В процессе работы над проектом, который мы назвали «Судьба лекарства или парадокс успешной тульпы: анализ обсуждения с форума тульповодов», использовалась комплексная методика, включающая следующие методы и приемы лингвистического анализа текста: наблюдение, фоносемантический анализ, контекстуальный, компонентный и количественный анализ, смысловой анализ, метод эксперимента и моделирования, метод сравнительно-сопоставительный и др. Некоторые методы были применены как традиционно, так и с использованием некоторых инструментов компьютерной лингвистики.

## Лингвокультурный комментарий

Так как феномен тульпы не является широко распространенным явлением, дадим пояснение упоминаемым терминам: тульпа – термин, обозначающий паранормальное существо или личность, созданную с помощью силы мысли. Форсинг – процесс создания тульпы. Тульповод – человек, занимающийся форсингом тульпы. Хост – иное название тульповода. Сервитор – разновидность тульп. Программируется на выполнение определенных задач [1].

### Экстралингвистические особенности дискурсивного материала

Знакомство с выбранным для анализа материалом позволило сделать некоторые выводы об особенностях контекста обсуждения, о социокультурных, возрастных и прочих особенностях участников дискурса. Укажем некоторые из них: обсуждение было создано тульповодами для тульповодов, однако аккаунты участников предполагают, что к беседе могут присоединиться и сами тульпы. Дискуссия велась в феврале 2017 г. Один из участников форума выложил размышление о том, что тульпа является лекарством для своего создателя, а следовательно, обречена на исчезновение, когда перестанет быть нужна для эмоциональной поддержки. Остальные участники сообщества отозвались по этому поводу критично.

### Результаты лингвистического анализа

Проанализировав фрагмент общения на форуме, посвященном феномену тульпы, мы установили, что авторы используют следующие средства выразительности (орфография и пунктуация сохранены): сравнения (*«взгляд на Т. как на лекарство вносит необходимый порядок в привычно «работающие» концепции, уточняет их, как Эйнштейн уточнял Ньютона», «манипулировать им, как игровым персонажем в видеоиграх»*), метафоры (*«зараза уничтожена, и вместе с ней исчезает и антитело», «ну, некоторые хосты уже года по три-четыре-пять живут с "лекарствами" и ничего, не выпиливаются»*), риторические вопросы (*«что это за стена предрассудков аля 2013 год с кашей из терминов?»*), восклицательные предложения (*«ответы вы узнаете в следующей серии!»*), обращения (*«так что, тульпочки, не бойтесь, никуда вы не денетесь, пока ваш хост жив и любит вас»*), эпитеты (*«хрупкая личность»*). Отметим, что особой чертой участников форума является достаточный уровень грамотности и культуры речи.

Темой рассматриваемого фрагмента форума является психика человека, что отражается в выделенных нами ключевых словах: «тульпа» и «лекарство», каждое из них является обобщающим для соответствующих тематических групп. Тематическая группа, заявленная ключевым словом «тульпа» включает следующие лексемы: *механизм тульпы, сателлит, тульпочки*. Тематическая группа, представленная ключевым словом «лекарство», содержит следующие слова: *лекарство, антитело, излечиться*.

Идея, которая формулируется участниками форума, состоит в несогласии с тем, что тульпа всего лишь временное лекарство, которое исчезнет после выполнения миссии – излечения своего хоста. Для членов сообщества тульпа – друг, потому подобная оценка психического здоровья хостов и обесценивание их напарников оскорбительно. Эта идея представлена несколькими вариантами рассуждений, например: *«Как-то даже обидно. Живу, мечтаю, а потом выясняется – что я антитело и не нужно. Хотелось бы услышать мнение других тульп*

на этот счет», «Ну, некоторые хосты уже года по три-четыре-пять живут с "лекарствами" и ничего, не выпиливаются, да и "лекарства", по их словам, живы-здоровы», «Количество бреда прямо пропорционально количеству текста. Особенно повеселила мысль о неимении возможности здорового человека зафорсить тульпу. Вы хоть о нейропластичности узнайте сначала, прежде чем делать такие "грандиозные" выводы», «Б. Бред. У человека нет смысла жизни как такового, это же не мешает ему жить и нередко придумывать этот самый смысл. А у тульпы мало того, что есть смысл жизни в виде хоста (и этот смысл не пропадет до конца жизни), так еще можно и свои собственные планы, и амбиции иметь. Если у хоста нет желания поддерживать тульпу, т.к. та стала ему не нужна, то остается только посочувствовать ей».

### **Инструменты и результаты компьютерного лингвистического анализа**

На следующем этапе работы над проектом использовались некоторые инструменты компьютерного анализа текста.

1. Был проведен анализ динамики изменения значений ключевых слов с опорой на электронные словари. Например, обращение к данным электронного Словаря живого великорусского языка Владимира Даля [2]. Было установлено, что ключевые лексемы являются новыми, поэтому в словаре В. Даля не отражены.

2. Интересные результаты мы получили, обратившись к электронной версии Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. [3]. В нем мы нашли следующее слово-стимул, соответствующее рассматриваемым нами лексемам-концептам и ключевым словам – *лекарство*. Лексемы *психика* и *тульпа* в словаре не представлены.

Как показывают результаты поиска, мужчины воспринимают лекарство как «горькое – 8,93%, яд – 7,14%, больница – 3,57%, аптека – 1,79%», у женщин наиболее частотными являются ассоциации «горькое – 13,04%, аптека – 6,52%, пить – 6,52%, горько – 4,35%, от СПИДа – 4,35%, вкусное – 2,17%». Очевидно, что представления о концепте различаются в зависимости от гендера, что говорит об определенной разнородности представления о лекарстве: мужчины связывают данное понятие с «ядом» – веществом, причиняющим отравление, смерть, а женщины ассоциируют его с лечением определенного заболевания.

3. Далее текст и ключевые слова, установленные нами, были подвергнуты фоносемантическому анализу с помощью соответствующей программы [4]. Программа дала следующие фоносемантические характеристики ключевым словам:

- 1) «тульпа» не имеет выраженных фоносемантических характеристик;
- 2) «лекарство» характеризуется признаками «хорошее, красивое, светлое, веселое, радостное»;
- 3) текстовый материал в целом получил следующую характеристику «округлое, злое, величественное, женственное, хилое, медлительное, пассивное».

4. Следующий инструмент лингвистического анализа – приложение для смыслового анализа, или SEO [5]. Смысловой анализ, основанный на автоматическом количественном анализе текста, позволил установить частотные лексемы. В группу высокочастотных лексем вошли следующие: *тульпа*, *сателлит*, *хост*, *личность*, *оно*. Отметим, что эти лексемы вполне соответствуют тематической специфике рассматриваемого нами фрагмента форума.

5. Наконец, мы провели опрос, в котором приняли участие 124 студента 1-го и 2-го курсов историко-филологического факультета ТГПУ [6]. Респонденты должны были ответить на вопрос «Как уживаться с воображаемым другом?»

Отметим, в дискуссии на форуме, которую мы анализировали, участники пишут, что создание воображаемой личности подвластно психически здоровому человеку и что тульповоды не готовы отказываться от возможности сосуществовать с тульпами. Они утверждают: *«некоторые хосты уже года по три-четыре-пять живут с “лекарствами” и ничего, не выпиливаются, да и “лекарства”, по их словам, живы-здоровы»* или *«повеселила мысль о неимении возможности здорового человека зафорсить тульпу. Вы хоть о нейропластичности узнайте сначала, прежде чем делать такие “грандиозные” выводы»*. Большинство респондентов, участников нашего опроса, не согласны с такой точкой зрения. Самый популярный ответ участников опроса (35,5%) – *«обратиться к врачу»*. На втором месте (32,3%) – *«нужно дружить с реальными людьми, а не с воображаемыми»*. Третий по популярности ответ (29,8%), который близок мнению участников форума тульповодов, – *«каждому иногда нужен такой друг»*. На наш взгляд, расхождение представлений участников форума тульповодов и наших респондентов объясняется тем, что воображаемые друзья воспринимаются обществом как явление, встречающееся исключительно в детском возрасте или упоминающееся с иронией.

### **Результаты сравнительного анализа дискурсивного материала**

Нами были выявлены следующие результаты:

1) словарные значения некоторых лексем не изменились за прошедшие 200 лет, лексема *«тульпа»* и другие являются новыми;

2) участники форума употребляли понятие *«лекарство»* в переносном смысле, как то, что помогает устранить несчастье, беду или нежелательное явление, в то время как в словарях отражены ассоциации, связанные с лечебными средствами;

3) фоносемантический анализ показал, что слово *«лекарство»* характеризуется признаками *«хорошее, красивое, светлое, веселое, радостное»*, однако женщины, по данным ассоциативного словаря, охарактеризовали его как *«горькое»*, а мужчины ассоциировали с *«ядом»*;

4) отобранные нами в качестве ключевых слова совпали с частотными лексемами, установленными SEO;

5) по результатам опроса большинство респондентов не согласны с точкой зрения участников форума тульповодов о создании воображаемой личности. Самый популярный ответ на вопрос *«Как уживаться с воображаемым другом?»* – *«обратиться к врачу»*.

### **Литература**

1. Тульпофорсинг сообщества тульповодов // tlpe.ru – Сообщество тульповодов / Форум. – URL: <https://tlpe.ru/index.php?forum> (дата обращения: 20.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. / В.И. Даль. – Т. 2. – Москва : Русский язык, 2000. – 779 с. – URL: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 02.12.2022).

3. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др. – Москва, 1994–2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 02.12.2022).
4. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ-мини / Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(R). – Москва, 2002. – URL: <http://www.vaal.ru/prog/free.php> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста / Биржа копирайтинга Адвего. – URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Студенческие проекты: прикладная лингвистика / Google.com/forms : сайт. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbcCH5gSvLG83QMBdZbmwT1eVypEJSK31obibvqh6IE15EfQ/viewanalytics> (дата обращения: 27.12.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 37.016:811.111'243:159.954.3

## ПОНЯТИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И МЕТОДЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

## THE CONCEPT OF VISUALIZATION AND METHODS OF ITS IMPLEMENTATION IN CONTEMPORARY EDUCATION

**А.М. Адаховская**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р пед. наук, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам  
О.Н. Игна

*Ключевые слова:* феномен визуализации, школьное образование, методы визуализации, лакуны в образовательном процессе

*Key words:* visualization phenomenon, school education, visualization methods, gaps in the educational process

*Аннотация.* Представлены результаты сравнительного анализа отечественных исследований, связанных с феноменом визуализация в образовании, опубликованных за период с 2009 по 2021 г. Выявлены лакуны в современном образовательном процессе, необходимость в разработке визуальных методов и технологий нового качества. Обобщены и систематизированы ранее полученные выводы о визуализации и методах ее реализации в образовании, предпринята попытка сформировать целостное представление о данной проблеме.

Информационный бум в условиях современного общества, глобальное изменение требований к уровню компетенций человека, процессы модернизации образования в контексте ФГОС ООО и необходимость инноваций в области функционала педагогического инструментария учителя требуют креативного подхода в направлении поиска путей и средств реализации новых методов обучения. Повышение качества образования и продуктивности профессиональной деятельности педагога предусматривает моделирование эффективной практики преподавания в школе.

Словесно-наглядная картина восприятия окружающего мира, в которой главным умением было понимание текстовой информации, сменяется на визуально-образное мышление в связи с ускорением всех жизненных процессов, ведущим к недостатку времени для декодирования звукобуквенной информации. Современный обучающийся не готов что-то долго изучать и читать, все активнее используются слайды, графики, диаграммы, рисунки и т.д. Это связано в том числе с нарастанием тенденции визуализации в образовательной сфере, на которое оказало влияние развитие цифровых технологий. Как следствие, трансформируются технологии и методы обучения, становясь все более визуально ориентированными.

Невозможно представить современный урок без использования презентаций, интерактивных заданий, видеосопровождения и прочих информационно-коммуникативных технологий обучения.

Феномен визуализации – междисциплинарный. Так, термин «визуализация» активно используется в точных и технических науках, в психологии, философии, культурологии, бизнесе и т.д. В педагогике визуализация – новый термин, но уже накоплен значительный практический и теоретический опыт применения средств и методов визуализации в образовательном процессе.

«Современному педагогу следует знать, что понятие “визуализация”, которую причисляют к наиболее важным психическим процессам, можно интерпретировать не только как непосредственное зрительное восприятие объекта реальной действительности, но и как особый психологический механизм перевода невидимого мыслеобраза (продукта психической деятельности; прообраза) в видимый, зримый образ» [1, с. 93]. Процесс визуализации – это превращение мысли человека в наглядный образ; при восприятии образ может быть трансформирован и служить опорой для умственных и практических действий [2]. Данные определения позволяют дифференцировать термины «визуальный» и «наглядный». Т.Т. Сидельникова рассматривает визуализацию в образовании как «педагогический метод, основанный на принципе наглядности, в рамках которого через схематизацию и ассоциативно-иллюстративный ряд осуществляется знаковое (символьное) представление содержания, функций, структуры, этапов (стадий) какого-либо процесса, явления» [3, с. 285].

Наглядность и визуализация – разные понятия. Отличие визуализации учебной информации от наглядности заключается в том, что принцип наглядности отводит обучающемуся роль зрителя, объекта учебного процесса. На уроках, работая с визуальной информацией, обучающиеся становятся субъектами учебной деятельности, порой даже авторами образовательных продуктов. Наиболее часто в работах отечественных исследователей встречаются такие формулировки, как «визуализация учебной информации», «когнитивная визуализация», «технология визуализации учебной информации», «средства визуализации в обучении иностранному языку», «визуализация знаний», «визуализация учебного материала», «техники визуализации», «графическая визуализация в обучении». Таким образом, можно сделать вывод, что в педагогике нет единого концепта визуализации, но данный феномен изучается достаточно активно.

Основополагающими для данной статьи явились работы С.В. Арановой и Н.Н. Манько, так как в своих трудах они не только теоретически обосновывают педагогическую сущность феномена визуализации, но и демонстрируют практические, экспериментально проверенные и подтвержденные результаты научных исследований в области визуализации учебной информации. Н.Н. Манько исследует проблему педагогического потенциала феномена визуализации, методологической базой для исследований которого служат технология и теория инструментальной дидактики и идеи когнитивной визуализации. Данный ученый является автором дидактической технологии проективной визуализации, вводит и обосновывает такие понятия как «когнитивная визуализация дидактических объектов», «проективная визуализация дидактических объектов», «дидактическая технология

когнитивной визуализации» где проекция – «сложный психофизиологический процесс, протекающий в определенных педагогических условиях, который нужно контролировать и направлять, представлять его результаты в соответствующей заданной форме» [4, с. 24]. Проекция является важным механизмом умственной деятельности, который позволяет реализовать внутренние мысли и чувства во внешние продукты умственно-интеллектуальной деятельности. Проблема в том, как это осуществить на практике. Для улучшения качества учебных занятий при помощи визуальных средств нужно либо «придать методам и средствам визуализации регулятивную функцию, т.е. программировать, инициировать учебные действия, поддерживать рефлексивные процессы, самостоятельные учебно-познавательные действия, либо использовать уже созданные средства с обозначенными свойствами и функциями» [4, с. 24]. Без этапа регуляции визуализация превращается в иллюстративную наглядность. Н.Н. Манько предполагает, что если удастся реализовать потенциал когнитивной визуализации, поддерживая рефлексию и самостоятельные учебные, мыслительные и познавательные действия, то тогда этот феномен станет новым дидактическим понятием, связанным с научными направлениями, которые опираются на субъектно-деятельностный подход.

С.В. Аранова, О.В. Путисина, Д.И. Малютин, З.И. Трубина, И.В. Тихонова, В.Д. Лобашев также рассматривают понятие визуализации в контексте когнитивной наглядности в обучении и в своих исследованиях ссылаются на труды Н.Н. Манько. «Суть когнитивной визуализации заключается в смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления» [5, с. 82]. В определении когнитивной визуализации имеется что-то общее с определением принципа наглядности в обучении, но при этом есть важное преимущество: когнитивная визуализация развивает мышление и является, скорее всего, результатом обучения, а не средством.

С.В. Аранова доказывает существование лакун в образовательном процессе по причине несоответствия «современного уровня развития цифровых технологий визуализации уровню готовности использования их в школе» [6, с. 31]. Вследствие этого мы видим нарушения в образовательном процессе, в его информационном, гносеологическом, коммуникативном, семиотическом, аксеологическом, креативном аспектах. Исходя из анализа работ данного автора, можно сказать, что педагогическая теория применения визуализации учебной информации остается не разработанной. А.Н. Зуфарова также пишет, что «не все преподаватели могут использовать визуализацию в правильном русле» из-за непонимания законов восприятия информации современным человеком и отсутствия представления о качестве визуализации информации [7, с. 39].

На основании анализа ряда статей (Н.В. Изотова, Т.А. Челнокова, С.В. Аранова, И.В. Тихонова, З.И. Трубина и др.) можно выделить основные методы реализации визуализации в образовании: ментальные карты, инфографика, облако тегов, кластер, фишбоун, метод синектики, мультимедийная презентация, таймлайн, различные виды диаграмм, карта знаний, скрайбинг, опорные схемы, создание комиксов, кроссенс. Следует отметить, что нет единого понятийного аппарата при формулировке явления визуализации учебного материала: исследователи говорят о «системе средств визуализации», «технике визуализации», о «визуальных

средствах», «методах визуализации», «приемах когнитивной визуализации», имея в виду одно и то же явление. Данные методы интенсифицируют процесс обучения, развивают когнитивные и творческие способности, способности анализировать учебную информацию, формируют навыки применения графических и визуальных средств, побуждают к рефлексии, формируют коммуникативную компетенцию.

Большинство современных исследователей по проблемам внедрения визуализации в учебный процесс сходятся во мнении, что в педагогике произошло переосмысление принципа наглядности в связи с появлением феномена визуализации. На основании анализа работ отечественных исследователей можно выделить следующие факты:

1. Когнитивная визуализация – детерминант развития обучающихся.

2. Методы когнитивной визуализации значительно активизируют учебно-познавательную деятельность, повышают мотивацию, развивают способности к рефлексии, делают процесс обучения личностно значимым.

3. Существуют лакуны в образовательном процессе, «разрыв» между преподавателями и обучающимися в области цифровых средств коммуникации (когда современных детей пытаются обучать устаревшими средствами и приемами).

4. Необходимо формировать культуру визуализации как у обучающихся (умение визуально представлять образовательные результаты, умение когнитивной трансформации учебной информации), так и у учителей (формирование информационной компетентности – способа действий, которые обеспечивают результативный поиск и структурирование учебной информации, ее адаптацию к определенным особенностям образовательного процесса и дидактическим требованиям, формулирование учебной задачи разными информационно-коммуникативными методами).

5. Необходимы изменения в методике преподавания учебных предметов в свете поворота педагогики в сторону личностно ориентированного, когнитивно-деятельностного образования, когда важными являются ценностно-смысловые доминанты личности.

6. Одна из ключевых целей современной дидактики – создание обновленных учебно-методических пособий, содержащих компоненты когнитивной визуализации.

7. Есть предпосылки для рассмотрения когнитивной визуализации в качестве технологии обучения нового поколения.

8. В научных работах ощущается недостаток исследований в классификации визуальных средств обучения, отсутствует общий тезаурус в области визуализации учебной информации, практически не сформулированы нормы применения современных средств визуализации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в новых социально-экономических условиях возникает необходимость в разработке визуальных методов и технологий нового качества, которые будут направлены на развитие эмоционально-чувственной сферы, моделирование когнитивно-деятельностного характера процесса обучения, развитие способностей логико-смысловой трансформации информации. Визуальные средства обучения когнитивно-моделирующего

типа активизируют механизмы мышления, а также эстетический потенциал личности. Результатом визуализации становится сформированный сознанием образ, который реализуется в какой-либо «видимый» продукт учебной деятельности. Поэтому основной целью визуализации становится разработка регулируемых способов создания «мыслеобразов» в процессе обучения.

### *Литература*

1. Манько, Н.Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося / Н.Н. Манько // Образование и наука. – 2013. – № 6 (105). – С. 90–105.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Сидельникова, Т.Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин / Т.Т. Сидельникова // Интеграция образования. – 2016. – № 2. – С. 281–292. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.281-292.
4. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько // Известия Алтайского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 22–28.
5. Сырина, Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т.А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 7 (172). – С. 81–85.
6. Аранова, С.В. Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры / С.В. Аранова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 8 (151). – С. 30–36.
7. Зуфарова, А.С. Роль технологии визуализации в учебной информации / А.С. Зуфарова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 39–41.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКОВ-СОРЕВНОВАНИЙ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

### ORGANIZATION OF LESSONS-COMPETITIONS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS

Т.Д. Полозкова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам  
И.Е. Козлова

*Ключевые слова:* уроки-соревнования, иностранный язык, языковая компетенция, структура урока, лексическая сторона речи, лексическая компетенция, деятельностный подход

*Key words:* lessons-competitions, foreign language, language competence, lesson structure, lexical side of speech, lexical competence, activity approach

*Аннотация.* Рассмотрена эффективность проведения уроков-соревнований при развитии лексических навыков на средней ступени обучения. Проанализировано понятие лексической компетенции и приведены этапы ее формирования. Выявлены виды, типы и требования к урокам-соревнованиям в иноязычном образовании школьников, разработана серия уроков-соревнований, проведено исследование, доказывающее эффективность уроков-соревнований на практике.

Целью данной статьи является анализ эффективности проведения уроков-соревнований при формировании лексических навыков на средней ступени обучения. Анализ проводился на базе исследования, проведенного в 7-х классах Муниципального автономного общеобразовательного учреждения школы «Перспектива» г. Томска.

Уровень развития языковой компетенции, а также коммуникативных способностей обучающихся тесно связаны с потенциалом лексического резерва, который обеспечивает свободу коммуникативного поведения. Лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, что влечет необходимость ее развития при овладении всеми видами речевой деятельности.

Лексическая компетенция представляет собой совокупность лексических знаний, навыков и умений, определяющих способность обучающихся употреблять слово в соответствующем контексте и находить контекстуальное значение слова. Лексическая компетенция рассматривается как способность обучающихся оперировать усвоенными лексическими единицами, их графическим оформлением и произношением, знанием грамматических норм слова и правил сочетания с другими лексическими единицами.

Согласно А.Н. Шамову, формирование лексической компетенции начинается, прежде всего, с аккумуляции эмпирических знаний-наблюдений за функ-

ционированием лексических единиц в разных коммуникативных контекстах (устных и письменных) [1, с. 19].

На первом этапе формирования лексической компетенции (который может рассматриваться и как уровень) организуется предъявление и семантизация новой лексики, когда обучающиеся формируют представление о звуковом и графическом образе лексической единицы, выстраивая связи между иноязычным словом и его значением. Второй этап предполагает формирование навыков использования изученных слов, установление прочных связей между лексическими единицами и их значением. Третий этап формирования лексической компетенции заключается в приобретении теоретических знаний о лексической системе изучаемого языка. Четвертый этап является заключительным и связан с выполнением практических действий с иноязычной лексикой.

Исследуя смысловое содержание и структуру уроков-соревнований, необходимо учитывать, что учебный процесс рассматривается в современной научно-педагогической литературе (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин) как особым образом организованное общение или его особая разновидность, важной функцией которого выступает установление взаимодействия учителя и учащихся либо учащихся друг с другом. Результатом такого взаимодействия при обучении иностранному языку является освоение учащимися речевого опыта в новом для них языке и приобщение с его помощью к новой культуре и национальным традициям в их сопоставлении со своим национальным и речевым опытом в родном языке [2].

Единицей организации учебного процесса является урок. Структура и формы организации урока играют решающую роль, поскольку именно они определяют эффективность учебного процесса. Под структурой урока подразумевается совокупность различных вариантов взаимодействия элементов урока, которая возникает в процессе обучения и обеспечивает его целенаправленную действенность.

Ю.Б. Зотов отмечает, что взаимодействие структурных элементов урока эффективно, а процесс обучения может быть эффективным только тогда, когда преподаватель правильно понял единство функции определенного элемента и его структурных взаимодействий с другими элементами урока [3, с. 19].

В соответствии с указанным понятием урока можно выделить следующие типы уроков в зависимости от дидактической цели: урок формирования знаний, закрепления и совершенствования знаний, формирования и совершенствования знаний, формирования и совершенствования умений и навыков, совершенствования знаний, умений и навыков, применения знаний на практике, повторения и систематизации знаний, проверки знаний, комбинированный урок [4, с. 15].

Однако перечисленные типы уроков не способны полностью удовлетворить нужды учебного процесса, поэтому возникают также виды уроков иностранного языка, которые учитывают такие факторы построения урока, как сторона речевой деятельности (урок формирования грамматических и урок формирования лексических навыков, урок формирования произносительных навыков), форма речи (виды уроков, включающие работу по развитию монологической либо диалогической речи) и форма уроков (урок-экскурсия, урок-дискуссия, урок-соревнование) [5].

Одним из видов таких нетрадиционных форм уроков являются уроки-соревнования. Такой вид урока основан на состязании учеников, объединенных

в несколько команд. Важной особенностью урока данного типа является наличие соревновательной борьбы и сотрудничества. Такая организация обучения позволяет ученикам лучше вовлечься в процесс получения новых знаний, чтобы решить поставленную перед ними задачу, а также повышает мотивацию обучающихся за счет элемента соревнования. В иноязычном образовании школьников данный тип урока особенно актуален, так как он предполагает организацию групповой или парной формы обучения, в рамках которой при решении поставленных задач организуется иноязычное общение.

Эксперимент, проведенный среди учеников 7-х классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения школы «Перспектива» г. Томска, позволил доказать эффективность уроков-соревнований в полной мере. Уроки английского языка в 7-х классах проводятся по подгруппам. Количество уроков в неделю – 3 часа. Дети обучаются иностранному языку по программе общеобразовательной школы. Каждая группа выполняет одинаковый учебный план по УМК «Английский язык» Ю.А. Комаровой и И.В. Ларионовой. В ходе эксперимента были проведены уроки-соревнования по темам «Music», «Celebrations», «At home», во время проведения которых была получена достоверная информация, касающаяся оценки сформированности лексических навыков по данным темам.

Полученные результаты входного тестирования показали, что лексические навыки контрольной группы по трем темам оказались в среднем на 2,7% выше результатов экспериментальной группы. Начальная оценка лексических навыков обучающихся в обеих группах проводилась при помощи заданий, направленных на соотнесение предмета со словом в его звуковом выражении, а также на подбор лексических единиц по описанию (кроссворд). Были использованы задания по тематикам, соответствующим учебному плану. В основе стандарта ФГОС лежит системно-деятельностный подход, где позиция ученика – активная, он является инициатором, а не пассивным слушателем. Не столь важны накопленные знания, сколько умение ими пользоваться. Форма организации урока в условиях системно-деятельностного подхода тоже меняется. Урок должен подчиняться не сообщению и проверке знаний, а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому содержанию. Критерии оценки заданий соответствуют установленным ФГОС предметным результатам по итогам овладения учебной программой.

Прежде всего необходимо спланировать урок-соревнование. На этом этапе необходимо определить цели, задачи урока и подготовить необходимые материалы, а также продумать структуру урока и управление классом. Учителю необходимо сообщить цель урока-соревнования за неделю до его проведения. Цели, которые учитель сообщает учащимся на подготовительном этапе к учебной деятельности на иностранном языке, формулируются доступным школьникам языком с учетом их потребностей, интересов и жизненных целей. Формулировки, которые используются учителем, должны быть яркими и простыми [6, с. 261].

Проведенные уроки-соревнования стали уроками совершенствования знаний, умений и навыков. Цель каждого урока – усовершенствовать лексические навыки обучающихся по теме, а также способствовать развитию учебно-интеллектуальных умений и навыков, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, дифференциация, логика и др. Проведение каждого последующего урока

в обеих группах сопровождалось оценкой полученных лексических навыков, на основе которых были получены результаты эффективности уроков-соревнований.

Анализ данных каждого из этапов исследования показал, что эффективность усвоения тем экспериментальной группой после каждого урока была выше эффективности контрольной группы. Средний процент усвоения лексических навыков по заданным темам в результате контрольного среза составил 13% по сравнению с 6,7% у контрольной группы.

Рассмотрев особенности, типы и виды уроков-соревнований, а также проанализировав их практическую значимость, было выявлено, что эффективность проведения уроков-соревнований при развитии лексических навыков на средней ступени образования выше, чем при проведении традиционных уроков английского языка.

### *Литература*

1. Шапов, А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шапов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–21.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока : книга для учителя / Под ред. П.И. Пидкасистого / Ю.Б. Зотов. – Москва : Просвещение, 1984. – 145 с.
4. Чередов, И.М. Формы учебной работы в средней школе : книга для учителя / И.М. Чередов. – Москва : Просвещение, 1988. – 157 с.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузолева. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 341 с.
6. Жирова, А.С. Планирование урока иностранного языка в контексте требований ФГОС общего образования / А.С. Жирова // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – С. 260–262.

## ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ М. МОНТЕССОРИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

### THE VALUE OF MONTESSORI DIDACTIC MATERIALS IN THE ENGLISH LESSON

С.А. Ярец

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

**Научный руководитель:** канд филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам  
Ф.Л. Косицкая

*Ключевые слова:* дидактические материалы, метод Марии Монтессори, специально подготовленная среда, свобода выбора, самостоятельность, разновозрастные классы, безотметочная система

*Key words:* didactic materials, Maria Montessori method, specially prepared environment, freedom of choice, independence, multi-age classes, no marking system

*Аннотация.* В настоящее время растет интерес к развитию детей по системе Монтессори, которое подразумевает обучение ребенка в специально подготовленной среде и использование специальных Монтессори-материалов – дидактических материалов. Материалы поддерживают стремление учащегося к движению вперед. Педагогика Монтессори способствует повышению мотивации, развитию различных навыков и умений учащихся. Раскрываются особенности дидактических материалов, их использование на уроках английского языка в начальной школе. К основным принципам педагогики М. Монтессори относят: свободу выбора, наличие правил, самостоятельность, разновозрастные классы, подготовленный взрослый, специально подготовленная среда, безотметочная система. В практике современного образования отсутствуют необходимые дидактические материалы для изучения английского языка в Монтессори-среде начальной школы. Необходимо уделить особое внимание данному вопросу.

Каждая педагогическая система имеет свои отличительные черты. Педагог или родитель сам выбирает ту логику, которую та или иная педагогическая система предлагает. Современное общество выражает необходимость воспитания творческого, активного, свободного человека. В настоящее время растет популярность педагогики Марии Монтессори, благодаря ее гармоничности и концепции восприятия личности ребенка. Монтессори уделяет особое внимание необходимости уважать личность ребенка, его личностные установки и мнение [1, с. 184]. Процесс обучения по Монтессори происходит с удовольствием, без стресса, основывается на внутренней мотивации ребенка. Дети вырастают инициативными, любознательными и самостоятельными. Они умеют заботиться о себе, уважать потребности других людей и быть независимыми.

Мария Монтессори (1870–1952), врач и педагог, философ и ученый, родилась в Италии. В истории своей страны она первая женщина-врач. В центре своей педагогической системы М. Монтессори ставит ребенка и подчиняет его потребностям

все свои педагогические принципы. Вокруг ребенка создается специальная среда, в которой он живет и учится самостоятельно. Методика предполагает, что ребенок взаимодействует с дидактическими материалами под присмотром учителя. Педагог наблюдает за ребенком и помогает ему только при необходимости.

Основными принципами педагогики Марии Монтессори являются:

**Свобода выбора.** В Монтессори-классах ребенок сам выбирает для себя задания, определяет момент смены деятельности, ее продолжительность. Система предоставляет каждому ребенку безграничную свободу выбора. Ребенок учится обосновывать свой выбор, принимать решение и нести за него ответственность, анализируя последствия сделанного выбора.

**Наличие правил.** В Монтессори-классе существует ряд правил, чтобы упорядочить отношения. Правила принимаются вместе всем классом и меняются в зависимости от актуальности. Правила должны быть немногочисленны, ясно сформулированы в позитивной форме, не в виде запретов. Например, по окончании работы возвращаем материал на свое место. Правила обязательны для всех. Учитель отвечает за выполнение правил.

**Самостоятельность.** В педагогике Монтессори нет всем нам привычной классно-урочной системы. Девизом метода является «Помоги мне сделать это самому» [2, с. 19]. Вместе со мной, а не вместо меня, как это делают многие родители. Метод Монтессори построен на стимулировании самостоятельного стремления к действию и познанию [3, с. 77]. Самостоятельность способствует уверенности ребенка в собственных силах, решительности.

**Разновозрастные классы.** Мария Монтессори, наблюдая за детьми, заметила, что дети учат друг друга лучше, чем взрослые. Ребенок приобретает необходимые навыки коммуникации и поведения в обществе, желание заботиться о других, понимание потребностей и чувств людей. Монтессори наполнила классы детьми разного возраста, выделив две группы. В первой группе дети от 3 до 6 лет, во второй от 6 до 12 лет. Ребенок строит свой разум до 6 лет, а после 6 лет осваивает культуру.

**Подготовленный взрослый.** Смысл метода Монтессори в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Задача педагога – помочь ребенку в организации своей деятельности, реализовать свою природу и пойти своим уникальным путем. Педагог не является центром класса, а индивидуально работает с каждым ребенком посредством дидактических материалов. Учитель знает уровень развития всех детей, чтобы работать с каждым по отдельному подготовленным материалам. В школе отсутствует соревновательный подход, все индивидуально. Ученик работает самостоятельно в своем режиме. Педагог вмешивается в деятельность ребенка только по необходимости, если ученик сам попросил. Ученик относится к учителю как к другу, который поможет ему это сделать самому. «Неверно, что Монтессори-учитель бездеятелен, когда обыкновенный учитель активен: вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, его последующая “бездеятельность” – знак успеха» [2, с. 83].

**Специально подготовленная среда.** Ученик не должен сидеть неподвижно и пассивно слушать учителя. Организация пространства происходит с учетом

потребностей детей в том или ином возрасте. Монтессори-класс – это детский мир, созданный в соответствии с размерами, темпом и интересами детей. Маленькие деревянные столы и стулья, чтобы ребенок мог их переносить сам с места на место. Привлекательные учебные материалы располагаются на полках небольшого размера, соответствующих росту детей. Ковер на полу, на котором дети могут заниматься. Низко повешенные картины и украшения класса для того, чтобы это было заметно ребенку. Красота и гармония очень полезны. Оживляют помещение комнатные растения, которые стоят низко, чтобы дети могли их сами поливать.

**Безотметочная система.** Педагог в Монтессори-классе не оценивает личность, он обращает внимание на действия ребенка, фиксирует внимание на успехе. Отсутствие оценок со стороны взрослого учит ребенка оценивать собственную деятельность адекватно, работать с материалами не из-за страха наказания или желания получить положительную оценку, а потому, что это ему интересно.

В практике современного образования примером эффективного использования педагогики Марии Монтессори может служить Школа «Эврика-развитие» г. Томска, которой исполнилось 32 года. В данной школе сочетаются инновационные педагогики: Вальдорфская педагогика, педагогика Монтессори, свободная педагогика, педагогика развивающего обучения и традиционная классно-урочная система. Школа привлекает родителей и педагогов насыщенной и динамичной жизнью, полной впечатлений и результатов-достижений каждого ребенка.

Универсальные особенности Школы «Эврика-развитие»:

Возрасто-сообразность:

- решение возрастных задач и задач взросления;
- постановка соразмерных вызовов;
- учет особенностей и закономерностей развития в каждом возрасте;
- включение в наиболее продуктивные для каждого возраста виды учебной и образовательной деятельности.

Открытость:

- избыточность образовательного пространства;
- разнообразие внутренних и внешних деятельностных площадок (реальных и виртуальных) для взаимодействия с различными субъектами инновационной инфраструктуры города;
- разновозрастное взаимодействие;
- взаимодействие в открытой информационной среде.

Индивидуализация и тьюторское сопровождение образовательного движения:

- предоставление выбора образовательного пути или маршрута;
- организация ситуаций приобретения нового опыта через пробно-поисковое действие;
- рефлексия опыта;
- достижение максимально возможного прогресса и самореализации каждого участника среды;
- построение индивидуальных образовательных программ, как программ действий и проб по достижению образа будущего.

Событийность образовательного процесса.

Активное участие родителей.

Создание атмосферы доброжелательности, доверия, сотрудничества, принятия каждого ребенка.

Если заглянуть в Монтессори-класс во время занятий начальной школы «Эврика-развитие», то можно увидеть непривычную картину: дети возраста от 6 до 12 лет свободно перемещаются по кабинетам и по коридору, могут расположиться на ковре, но при этом все заняты делом. Ученики берут дидактические материалы и с увлечением выполняют задания по индивидуальному плану. Выбирают то, чем хочется заниматься сейчас. Один выбрал математику, а другой русский язык. Дети подходят к учителю, спрашивают, если что-то непонятно. Тут же проводят лабораторные работы, что-то смешивают в пробирках. Рассматривают географическую карту. Вы не увидите скучающего ребенка, который ничем не занят.

Дети учатся, используя специальные Монтессори-материалы – дидактические материалы, которые расположены на полках в определенном порядке. Они красивые, яркие, чем привлекают к себе внимание, помогают упорядочить постижение ребенком окружающего мира, связать в единое целое реальный опыт и теоретические знания, дают возможность ребенку самому находить свои ошибки и исправлять их, отвечают ненасытному стремлению ребенка к движению вперед и повышают мотивацию учащегося.

Первое знакомство учеников с дидактическими материалами проводит учитель. Его задача показать ребенку, какую пользу для себя он может извлечь, чему может научиться [4, с. 19].

М. Монтессори предполагала, что неточные по цели пособия, наоборот, отвлекают детей и снижают эффективность процесса саморазвития. Это подтвердили исследования, проведенные западными учеными [5, с. 16–26].

В создании и использовании дидактического материала М. Монтессори выделяла следующие принципы: значимость материала для ребенка, изоляция трудности, контроль ошибок, постепенное усложнение материала по дизайну и использованию, возможность косвенной подготовки к дальнейшему обучению.

Любое упражнение с дидактическим материалом имеет две цели: прямую и косвенную. Прямая – это цель, которую ставит перед собой ребенок. Например, на уроке английского языка собрать слова из букв. Косвенная – это цель профессионального взрослого, который придумал это упражнение для того, чтобы развивать координацию движений ребенка, чтобы он учился концентрировать внимание и изучал слова английского языка и их написание.

В практике современного образования школы «Эврика-развитие» недостаточное количество необходимых дидактических материалов для изучения английского языка в Монтессори среде начальной школы. Необходимо уделить особое внимание данному вопросу. Разработать дидактические материалы и провести их апробацию путем наблюдения.

Система Монтессори не оставляет равнодушными тех, кто с ней познакомился. Ее используют и отвергают, ей восторгаются и в ней разочаровываются, ее внедряют как целостную систему или используют только отдельные ее элементы.

## *Литература*

1. Тарасова, Н.М. Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании / Н.М. Тарасова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 182–189.
2. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – Москва : Издательский дом «Карапуз», 2000. – 272 с.
3. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Д.Б. Эльконин // Избранные психические труды. – Москва : Просвещение, 1990. – 442 с.
4. Сумнительный, К.Е. Тайна освобождения ребенка. Почему метод М. Монтессори опять актуален? / К.Е. Сумнительный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 18–25.
5. Lillard, A.S., Heise, M.J. Removing Supplementary Materials from Montessori Classrooms Change Child Outcomes / A.S. Lillard, M.J. Heise // Journal of Montessori Research. – 2016. – Vol. 2, № 1. – P. 16–26.
6. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – Гомель, 1993. – 336 с.

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 82-312.1

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (РАЗРАБОТКА КВЕСТ-ИГРЫ «КОД АНТИУТОПИИ» ПО РОМАНУ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»)

## POSSIBILITIES OF APPLICATION OF QUEST TECHNOLOGY IN LITERATURE LESSONS AT SCHOOL (DEVELOPMENT OF THE QUEST GAME "ANTI-UTOPIA CODE" ACCORDING TO E. ZAMYATIN'S NOVEL "WE")

**М.С. Гончаров**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
М.Л. Левченко

*Ключевые слова:* роман, антиутопия, квест-технология, проектная деятельность, игровая деятельность

*Key words:* novel, dystopia, quest technology, project activity, game activity

*Аннотация.* Одно из современных средств в обучении литературе в школе – квест-технология. Представлен вариант проведения учебной квест-игры с использованием виртуальной образовательной среды в рамках изучения жанра антиутопии на примере романа Е. Замятина «Мы», а также результаты апробации занятия со студентами 1-го курса историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета.

Перед современным учителем сегодня открывается множество сложных задач. В первую очередь, необходимо поддерживать живой интерес учащихся в своей предметной области, отслеживать и внедрять новые образовательные приемы и методы в свою деятельность.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), одним из условий реализации основной образовательной программы является обеспечение для участников образовательных отношений возможности развития у обучающихся опыта самостоятельной и творческой деятельности: образовательной, учебно-исследовательской и проектной, социальной, информационно-исследовательской, художественной [1].

Очевидно, что сегодня, учитель не является главным и единственным носителем информации. Каждый имеет свободный доступ к ее получению, и перед педагогом встает еще одна задача – обеспечение активизации познавательной деятельности обучающихся. Во ФГОС, где представлен перечень требований к результатам по предметной области «Литература», особое внимание обращается на умение планировать под руководством наставника и проводить учебное ис-

следование или проектную работу в области литературы; с учетом намеченной цели формулировать проблему, гипотезу, ставить задачи, выбирать адекватные методы и современные технологии для их решения, формулировать выводы; публично представлять полученные результаты [1].

Одним из современных средств обучения в образовательной деятельности является квест-технология. Слово «квест» (от англ. quest – «поиск, искомый предмет, поиск приключений») пришло в русский язык из мира компьютерных игр. Е.А. Игумнова в работе «Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования» отмечает, что изначально словом «Quest» называли серию компьютерных игр, разработанных компанией Sierra On-Line: King's Quest, Space Quest, Police Quest. Позднее квестом стали именовать разновидность активных экстремальных и интеллектуальных игр. В 1995 г. преподавателем университета в Сан-Диего Берне Доджем была презентована модель веб-квеста как метода для наиболее удачного использования сети Интернет на уроках [2].

Основной целью квест-технологии в образовании является поиск решения для конкретно поставленной задачи и изменении привычных стереотипов организации урока. Благодаря использованию проектной технологии учащиеся получают возможность самостоятельно выбирать и структурировать материал, анализировать полученную информацию, учатся самостоятельно принимать решения в выборе тем и ее представлении для обсуждения на уроке. В пространстве квест-технологии учащиеся постигают элементы научно-практической работы.

О.О. Жебровская в работе «Живые квесты в образовании» отмечает, что в образовательном процессе квест – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий [2].

Стоит обратить внимание на то, что во многом квест-технология совпадает с традиционной интерактивной формой урока – игрой. Например, всем известные игры-ходилки (или игры-бродилки) по станциям, где участникам необходимо выполнять задания на различных станциях и зарабатывать баллы/фишки для итогового оценивания деятельности на уроке. Однако следует уточнить, что квест-технология отличается от традиционной игры, в первую очередь, наличием средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе сети Интернет, необходимых для использования учениками в процессе его прохождения. Нашу мысль подтверждает Е.А. Игумнова в своем учебном пособии «Квест-технология в образовании», где отмечается, что для квестов характерно глубокое «погружение» в открытое информационное пространство [4].

В рамках предметной области «Литература» мы предлагаем использовать квест-технологии для знакомства с жанром антиутопии, и в частности, с романом Е. Замятина «Мы». Выбор жанра и конкретного художественного текста неслучаен. Традиционно антиутопия любима, читаема подростками, представляет собой интересный объект для исследовательского изучения. Исследователь Е.В. Лекаревич в своей работе «Маскульт для подростков: жанр антиутопии» отмечает, что именно антиутопия, в частности англоязычная, на данный момент является

самой популярной среди подростков. Читателями данного жанра являются более 35 тысяч подростков только по данным одного сайта (litnet.com), а количество поисковых запросов в сети Интернет насчитывает более 5 тысяч (на 2016 г.) [5].

Популярность данного жанра у подростков также отмечают томские ученые Е.Б. Брякотнина и Е.А. Полева в статье «Изучение круга подростков как педагогическая проблема». Исследователями был проведен опрос среди учеников томских гимназий и лицеев, по результатам которого выяснено, что такие произведения, как «Голодные игры» С. Коллинз, «Дивергент» В. Рот, «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери и другие, пользуются крайне высокой популярностью среди читателей-подростков. Обусловлено это сходностью проблем современных подростков и тех, которые выдвигает писатель [6].

Основная проблема при изучении антиутопии в школе – однообразие форм и методов. В первую очередь, основной тип урока для изучения антиутопии – урок-беседа, на котором учитель и учащиеся в устной форме обсуждают историю создания, биографию автора, замысел и содержание произведения. В учебном пособии Н.В. Шуваевой «Литература. Технологические карты. 11 класс» для учебно-методическом комплексе (УМК) под ред. В.П. Журавлева приводится пример занятия «Творчество Е. Замятина. Обзор романа-антиутопии “Мы”» в типологии урока открытия новых знаний, на котором проводится аналитическая беседа по заранее подготовленным вопросам от учителя, например: «*Объясните смысл “формулы счастья”*», «*Как объяснить антитезу между формой дневниковой записи, в которой построено произведение, и названием романа?*» и др. [7]. Все занятие строится на обсуждении 12 вопросов от учителя, которые обсуждаются в устной форме. Во-вторых, в разработке упускается важная составляющая – исторический контекст, который способен показать учащимся эволюцию жанра. В учебнике по литературе под редакцией В.П. Журавлева для учащихся 11-х классов антиутопии посвящен раздел «Творчество Е. Замятина. Роман-антиутопия “Мы”». В справочном материале даны краткая биографическая справка о писателе, определение жанра антиутопии и история создания романа [3]. В данном случае при формулировке не определен первоисточник понятия (а именно утопии как предшественнику возникновения литературного направления), соответственно, жанровая эволюция, в том числе современные образцы антиутопии, в УМК не представлены.

Разработанная нами квест-игра «Код антиутопии» способна восполнить те пробелы и недостатки, о которых сказано выше. Предлагается формат комбинированного квеста с использованием виртуальной образовательной среды. Межпредметное взаимодействие (русский язык, литература, журналистика) позволяет работать в метапредметном аспекте. «Код антиутопии» – это попытка воссоздать полную структуру жанра антиутопии, его ярких представителей и эволюции в современности при помощи включения учащихся в проектную деятельность через игровую. Само название игры подводит к открытию для каждого учащегося этого жанра не только через знакомство с единичным образцом (романом Е. Замятина «Мы»), но и осознания его особенностей, в том числе и через современные антиутопии. В занятие включены такие романы, как «Дивергент» В. Рот, «Голодные игры» С. Коллинз, «Бегущий в Лабиринте» Дж. Дэшнера.

Учебная квест-игра «Код антиутопии» проводится с целью закрепления материала по теме «Жанр антиутопии. История и современность» в частности, романа Е. Замятина «Мы», а также выявления и развития у школьников общеобразовательных организаций интеллектуальных и творческих способностей и активизации их познавательной, исследовательской деятельности. Игра проводится с учащимися 11-х классов общеобразовательной школы.

Учитель делит класс на три команды, каждая из которых на время занятия становится редакционными командами, которым необходимо собрать материал для журналистской заметки по темам, выданным учителем: команда № 1 – «Жанр антиутопии»; команда № 2 – «Роман Е. Замятина “Мы”»; команда № 3 – «Антиутопия в XXI веке». Каждая команда делится еще раз пополам: на «Ловцов» и «Оформителей». Задача первых – выполнять задания в конвертах, вторых – обрабатывать и оформлять материал от ловцов для итоговых журналистских работ.

В ходе квест-игры командам предстоит пройти пять заданий, в каждом из которых они будут зарабатывать себе часть материала – QR-код по тематике своей заметки, который смогут оформить в итоговый продукт. Еще одна отличительная черта нашей разработки – абсолютная автономность процесса, роль учителя сведена к минимуму. Задания располагаются в конвертах на стенах в классе, т.е. команды выполняют задания самостоятельно.

В финале редакционные команды представляют свои заметки перед одноклассниками и экспертами, которые оценивают работы по критериальной карте, это дает право учителю на выставление оценки в зависимости от полученных экспертных баллов.

Квест-игра включает в себя пять заданий различных форм и степеней сложности, начиная от заданий на знание текста романа Е. Замятина «Мы» и фоновых знаний по современной антиутопии, до творческих заданий, которые предполагают эмоциональную оценку учащихся.

Квест-игра включает в себя задания, направленные на:

- знание ключевых терминов и понятий по жанру утопии и антиутопии;
- знание текста романа Е. Замятина «Мы»;
- эмоциональное восприятие учащихся при чтении романа;
- логику и креативное мышление;
- знание образцов современной антиутопии для подростков Young Adult Fiction.

Все задания, как можно заметить, соотносятся с темами журналистских заметок, которые необходимо представить в конце занятия. Таким образом, учащиеся в сжатые сроки рассматривают эволюцию жанра, начиная от зарождения жанра, заканчивая современным контекстом развития антиутопии. При этом участники параллельно включаются в проектную деятельность, самостоятельно в ходе поисковой деятельности знакомятся с информацией, разрабатывают итоговый учебно-просветительский продукт.

В рамках апробации методической разработки было проведен эксперимент с участием студентов-филологов 1-го курса историко-филологического факультета (321-я, 322-я группы). В занятии приняли участие 29 студентов. Все они только год назад окончили школу и были достаточно посвящены в предложенную

тематику. Это подтверждают результаты опроса. На вопрос «*Оцените уровень ваших первичных знаний по теме занятия*», средний балл (от 1 до 10) составил 6,25. В ходе эксперимента были опробованы все материалы квеста. Студенты прошли все этапы игры, создали итоговый продукт и представили его экспертам и сокурсникам. Участники игры отметили активную динамику занятия: «*Динамика занятия была активной, я была полностью погружена в процесс*». В процессе апробации возникали некоторые трудности, в частности, с распределением времени, что также отметили и студенты: «*Мало времени для оформления стенгазеты*». Это было связано с тем, что продолжительность занятия, изначально заложенная на игру, была нарушена. Для этого сократилось время основного этапа и этапа финальной доработки проекта. Несмотря на это, на финальный вопрос «*Оцените уровень полученных знаний после окончания занятия?*» средний балл (от 1 до 10) составил 8,1, что подтверждает ценность данной методической разработки в обучении литературе.

Еще одна отличительная особенность квест-игры «Код антиутопии» – включение в контекст занятия современных художественных образцов антиутопии. Это также подтвердили участники эксперимента. В одном из отзывов отмечается: «*Очень здорово, что такую на первый взгляд сложную тему освежили современными антиутопиями, что помогает находиться в процессе и понимать весь материал*». Мы считаем, что такое внедрение помогает учащимся лучше понимать жанровую специфику, так как все эти произведения широко известны, в первую очередь, из-за популярных экранизаций, которые смотрел каждый подросток. Это также может способствовать расширению круга чтения подростков.

Основное преимущество методической разработки – минимальное включение учителя в процесс. Педагог в данной квест-игре – это всего лишь проводник и наблюдатель. Весь процесс становится полноценным творческим субъектным действием, где каждый ученик имеет свое значение и ответственность за выполнение командного задания. Оценка для ученика становится максимально прозрачной, так как все критерии при защите итоговой работы четко обговариваются. Среди них: культура речи, понимание проблематики и специфики представленной темы, внешний вид редакционной заметки, вовлеченность каждого члена команды, активность и инициативность при решении заданий и подготовке презентации заметки. Важно отметить, что весь материал, получаемый учениками от учителя в процессе выполнения задания, ученики обрабатывают и оформляют самостоятельно, что также представляется важным для формирования навыков письменной коммуникативной компетентности. Таким образом, наша разработка отвечает современным вызовам в изучении литературы, в первую очередь, включением ученика через игровую деятельность в проектную.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – С. 24–26.
2. Игумнова, Е.А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. –

№ 6. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 29.03.2023).

3. Жебровская, О.О. Международный вебинар «Живые квесты в образовании (современные образовательные технологии)» / О.О. Жебровская // [Электронный ресурс]. – URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html> (дата обращения: 29.03.2023).

4. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита : Издательство Забайкальского государственного университета. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27322385\\_74144723.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27322385_74144723.pdf) (дата обращения: 04.04.2023).

5. Лекаревич, Е.В. Маскульт для подростков: жанр антиутопии / Е.В. Лекаревич // Детские чтения. – 2016. – № 1. – С. 4–10.

6. Брякотнина, Е.Б. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема / Е.Б. Брякотнина, Е.А. Полева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – № 2. – С. 129–133.

7. Шуваева, Н.В. Литература. Технологические карты уроков. 11 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций. Базовый уровень : в 2 ч. Ч. 1 / Н.В. Шуваева. – Москва : Просвещение, 2017. – С. 342–348.

8. Журавлев, В.П. Русская литература. 11 кл. Ч. 1 / В.П. Журавлев. – Москва : Просвещение, 2006. – С. 146–151.

**РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ  
ПО ЛИТЕРАТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.П. ГАЙДАРА  
«СУДЬБА БАРАБАНЩИКА»)**

**RESULTS OF APPROBATION OF METHODOLOGICAL DEVELOPMENT  
ACCORDING TO LITERATURE USING GAME TECHNOLOGY  
(BASED ON THE STORY OF A.P. GAIDAR  
"THE FATE OF THE DRUMMER")**

**Т.Г. Демендеева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
О.Н. Юрченкова

*Ключевые слова:* подростковая литература, взросление человека, игровая технология, ИКТ

*Key words:* teen literature, growing up, gaming technology, IRT

*Аннотация.* Представлены результаты внеурочного мероприятия «По следам героя» по повести А.П. Гайдара «Судьба барабанщика» для школьников средней общеобразовательной школы. Основу методической разработки по литературе составили игровая технология и цифровой инструмент – программа QuizWhizzer, с помощью которой была создана игра-бродилка.

С наступлением «эры цифровых технологий» [1] изменились требования к обществу и отдельной личности. Стремительное развитие цифровизации оказало влияние на разные сферы жизнедеятельности человека, особенно образования. О важности использования ИКТ педагогами и школьниками говорится во ФГОС [2]. Так, учителя и обучающиеся могут пользоваться ИКТ на уроках [2], при выполнении и проверке домашней работы, особенно актуальны современные технологии стали в период глобальной пандемии. В связи с этим в педагогической практике важно применять разные методы, приемы и средства, использовать образовательные платформы, приложения и другие инструменты для эффективного усвоения знаний, формирования важных умений и навыков. Благодаря ИКТ процесс образования может идти непрерывно: школьники могут не отставать от программы, продолжать изучать новый материал самостоятельно, выполнять текущие проверочные задания, поддерживать связь с учителем и классом.

С изменениями во ФГОС обновилась положения Основной образовательной программы основного общего образования [3]. Например, в программе формирования УУД говорится, что в процессе использования ИКТ у детей формируются следующие навыки: работа с разными видами информации, представление результатов заданий в разных формах (в том числе и в цифровом формате), усвоение ос-

нов информационной безопасности, умение безопасного использования средств ИКТ и сети Интернет [3]. ИКТ могут использоваться и с целью реализации других образовательных задач, например, способствовать историческому, патриотическому, духовно-нравственному воспитанию школьников. Высокая востребованность методических материалов с использованием ИКТ определила индивидуальные задачи прохождения учебной технологической практики, в рамках которой нами была апробирована методическая разработка по литературе.

В Примерной рабочей программе по литературе в свете новых требований стандарта добавились тематические разделы, например, для 6-го класса есть тематический раздел «Произведения отечественных писателей на тему взросления человека». На наш взгляд, тема взросления человека особенно актуальна для изучения в средней школе в силу возрастных особенностей психического развития школьников, в этом возрасте происходит становление личности ребенка (переходный возраст), физиологическое взросление. Поэтому важно изучать художественные произведения, в которых главные герои – дети или подростки – проходят сквозь жизненные трудности, способствующие личностному самоопределению. Примерная программа предлагает для ознакомления такие произведения, как: рассказы Р.П. Погодина «Кирпичные острова» [4] о двух друзьях – Кеше и Семе, которые попадают в разные жизненные ситуации. В повести Р.И. Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви» [5] главная героиня, спустя годы разлуки, встречает отца с его новой семьей, ей непросто принять сводного брата Колю (автор показывает, как меняются отношения подростков и взрослых друг к другу); в повести Ю.И. Ковалея «Самая легкая лодка в мире» [6] главный герой путешествует на лодке из бамбука по северным рекам и озерам России и на своем пути знакомится с новыми людьми.

В рамках изучения темы и для расширения круга чтения шестиклассникам школы «Эврика-развитие» г. Томска была предложена для изучения повесть А.П. Гайдара «Судьба барабанщика» [7]. Главный герой повести Сергей Щербачов оказывается в «исключительной ситуации»: остается один, без поддержки взрослых. Доверяя незнакомцам, он непроизвольно становится «соучастником» их преступлений. С ними он покидает свой дом и пересекает большую территорию государства (для авантюрно-приключенческой прозы характерно постоянное перемещение героя). Подросток проходит через испытания и трудности, в одиночку противостоит врагам, в результате этого формируется как сознательная личность, как защитник Родины.

Для реализации методической разработки было проведено внеурочное мероприятие с использованием игровой и ИКТ, что должно было позволить изучить новый материал в свободной, увлекательной форме, усовершенствовать навык работы в группе и коммуникации друг с другом, способствовать раскрытию творческих способностей обучающихся.

Внеурочное мероприятие было проведено у 6-го класса, количество участников – 30 человек. В фазе мотивации ребята посмотрели отрывок фильма «Судьба барабанщика» (кульминационный момент, когда главный герой в одиночку задерживает бандитов). Затем был проведен фронтальный опрос: «Знакомы ли вы с творчеством А.П. Гайдара?», все ответили отрицательно, поэтому приведенная

краткая информационная справка о биографии писателя, особенностях его творчества (жанры, с которыми работал автор, ключевые темы, типология героев), об известных книгах и о тимуровском движении была актуальна.

Основная часть внеурочного мероприятия была посвящена прохождению игры-бродилки. В бесплатной версии онлайн-игры могли участвовать 10 команд по 3–4 человека. На подготовительном этапе школьники выбрали командиров, придумали название командам. Им была роздана инструкция к игре, командиры перешли по QR-коду в игровую интернет-программу QuizWhizzer [8] для участия в игре-бродилке. Во время активной фазы игры школьники использовали компьютеры, соблюдали правила информационной безопасности (выполняли задания с одного компьютера, так как количество игроков было ограничено). Обучающиеся работали в командах, вместе обсуждали, как выполнять задания, работали с фрагментами повести А.П. Гайдара и сообща проходили путь в игре-бродилке. На интерактивной доске они могли отслеживать свои действия и видеть ход команд-соперниц.

Предполагалось, что все команды будут работать синхронно, но команды начали играть в своем темпе, поэтому функция учителя на этапе проведения игры была консультационной. Обучающимся было трудно выполнять задания: они не были знакомы с текстом повести А.П. Гайдара, не могли понять некоторые термины («сюжет», «протагонист», «антагонист»), поэтому не все смогли дойти до финала – со всеми заданиями справились только 4 команды, остальные выполнили ровно половину, т.е. 3 задания. Цель мероприятия – «рассмотреть сюжет повести как путь становления личности героя» – не была достигнута в полной мере.

На аналитическом этапе внедрения методической разработки были отмечены следующие просчеты: не был учтен уровень знаний школьников (некоторые задания оказались для учеников сложными); количество заданий можно было сократить для успешного прохождения всего пути героя и целостного понимания логики сюжета. Так, в задании «Свои или чужие?» было приведено много фрагментов текста, ученики долго с ними знакомились, было потрачено незапланированное время. Работа с отрывками повести предполагала формирование мотивации к прочтению произведения А.П. Гайдара. Если бы ребятам предложили прочитать «Судьбу барабанщика» заранее, большинство из них отказалось бы, так как им проблематично воспринимать текст более 80 страниц (для них это «слишком много»). Тем не менее был и положительный эффект от проведенного мероприятия: ребята узнали про А.П. Гайдара, его творчество, познакомились с программой QuizWhizzer и попробовали пройти игру-бродилку.

По результатам внеурочного мероприятия можно сделать следующие выводы: игровую технологию можно использовать во внеурочной деятельности, так как в свободной и интересной форме школьники знакомятся с новым материалом, анализируют художественное произведение, выполняют задания на размышление по тексту. Игра-бродилка, созданная в QuizWhizzer, позволяет учителю креативно представить информацию, познакомить обучающихся с теоретическими сведениями и проверить их знания. Но возникают и трудности: в технологическом оснащении кабинета, в доступности школьников к компьютерам и выходу в сеть Интернет, в ограниченности количества участников (одновременно

проходят игру только 10 пользователей). Игру-бродилку на основе литературного материала рекомендуется проводить по заранее прочитанному тексту либо более подробно «разбить» этапы анализа произведения на «маршруте», предложить более простые задания.

Использование ИКТ на внеурочной деятельности решает комплексную задачу: ориентированность на положения обновленного ФГОС, привлечение дополнительного материала для расширения читательского кругозора учащихся, применение игровой и ИКТ при изучении нового материала.

### *Литература*

1. Цифровые технологии и общество: влияние на благополучие и качество жизни человека // Научный дайджест. – № 7 (12). – 2022. – URL: [https://www.hse.ru/data/2022/07/22/1614459848/Human\\_Capital\\_NCMU\\_Didgest\\_12\\_Digital\\_Technology\\_and\\_Society\\_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/07/22/1614459848/Human_Capital_NCMU_Didgest_12_Digital_Technology_and_Society_2022.pdf) (дата обращения 21.03.2023).

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0> (дата обращения 21.03.2023).

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 15.09.2022. – Москва. – 2022. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf> (дата обращения 21.03.2023).

4. Погодин, Р.П. Кирпичные острова : рассказы про Кешку и его друзей / Радий Погодин ; художник Юрий Данилов. – Москва : Речь ; Санкт-Петербург, – 2018. – 124 с.

5. Фраерман, Р.И. Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви : [Повесть : Для сред. шк. возраста] / Р. Фраерман. – Москва : Олимп : Астрель, 1999. – 173 с.

6. Коваль, Ю.И. Самая легкая лодка в мире : повесть, рассказы : рисунки автора / Юрий Коваль. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 335 с.

7. Гайдар А. Малое собрание сочинений / Аркадий Гайдар. – Санкт-Петербург : Азбука; Азбука-Аттикус, 2018. – 640 с.

8. Программа QuizWhizzer. – URL: <https://quizwhizzer.com/> (дата обращения 13.04.2023).

## МЕТОДИКА КОНТЕКСТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ: М. БУЛГАКОВ И А. АФИНОГЕНОВ

## METHODOLOGY OF CONTEXTUAL ANALYSIS OF LITERATURE RESEARCH: M. BULGAKOV AND A. AFINOGENOV

**К.Ю. Евграфова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
О.Н. Юрченкова

*Ключевые слова:* модернизм, соцреализм, контекстуальный анализ, игровые технологии

*Key words:* modernism, social realism, contextual analysis, gaming technologies

*Аннотация.* Представлен урок по изучению соцреалистического произведения «Машенька А. Афиногенова с помощью контекстуального анализа, а также результаты апробации урока с учениками.

Контекстуальный анализ является одним из эффективных, проверенных временем подходов к изучению литературного произведения, позволяющем изучать литературное произведение, творчество автора в его художественной специфике и логике преемственности традиций. В.Е. Хализев дает такое определение термину: рассмотрение произведения в его связях с теми литературными, жизненными, культурными явлениями, которые сопутствовали его (изучаемого произведения) созданию [1].

Важность контекстуального подхода при изучении литературы находит многочисленные подтверждения в законодательных, нормативных, методических и учебно-методических источниках [2, 3]:

1. В Федеральном государственном образовательном стандарте указывается, что школьники должны понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции.

2. В школьных учебниках по литературе включаются обязательные материалы о биографии писателей, о тенденциях литературного процесса того или иного периода; например, в учебнике под редакцией С. Зинина и В. Чалмаева в параграфе «Новый образ русской деревни и крестьянской души» изучается в числе прочих авторов и творчество А. Вампилова («Утиная охота» и «Старший сын»); в учебнике под редакцией В.В. Агеносова в параграфе «Современная русская драматургия» [4] рассматриваются тенденции развития драмы в контексте социокультурных и исторических событий.

3. Материалы ЕГЭ по литературе также ориентированы на задания, учитывающие ответы на знание разных видов контекста; в кодификаторе в требованиях

к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в п. 1.2 базового уровня прописано, что учащиеся должны уметь «учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения».

4. В методических разработках уроков практикующие учителя ориентируются на требования стандарта, используют контекстуальный подход при изучении литературы, о чем свидетельствуют статьи, опубликованные в журнале «Литература в школе». Так, в статье Л.И. Кашанской «Урок по пьесе В.С. Розова “В добрый час”» [5] для 11-го класса описывается урок по изучению психологической драмы: рассматриваются художественные особенности пьесы ведущего драматурга послевоенной поры, жизненный и творческий путь автора, театральный контекст постановки пьесы «В добрый час». В статье «Приемы использования сценической истории драматического произведения на заключительном этапе его анализа. А.П. Чехов. “Вишневый сад”» для 11-го класса А.А. Ткаченко [6] рассматривает театральный контекст, чтобы раскрыть сценическую историю драматургического произведения. М. Борщевская в статье «Обращение к театру на уроке литературы» рассматривает приемы обращения к искусству театра на разных этапах урока литературы, посвященного изучению драматического произведения.

Таким образом, контекстуальный анализ при изучении литературных произведений является одним из важнейших в современной практике изучения литературы.

Довольно часто ученики ограничиваются чтением произведений школьной программы (и даже их отрывков), поэтому контекстуальное привлечение текстов других авторов способствует не только совершенствованию навыков сопоставительного анализа текстов, но и мотивирует развитие читательского интереса, расширяет круг чтения. В рамках выполнения индивидуального задания учебной технологической практики (по методике обучения русскому языку и литературе) был проведен урок открытия новых знаний в 11 РО классе в школе «Эврика-развитие» на тему «Контекстуальное прочтение пьесы “Машенька” А. Афиногенова».

Целью проводимого урока являлось расширение знания детей о художественном направлении соцреализма, знакомство с творчеством драматурга А. Афиногенова и его пьесой «Машенька».

Планировались следующие результаты урока:

Предметные: уметь определять черты соцреалистического произведения; сопоставлять творчество М. Булгакова и А. Афиногенова; знать пьесу А. Афиногенова «Машенька», уметь выявлять характерные черты поэтики пьесы.

Метапредметные: соотносить свои действия с учебной задачей, осуществлять поиск способов решения задачи.

Урок был проведен в шесть этапов. На первом этапе, мотивации учебной деятельности, учитель создавал условия для активной работы на уроке. Далее на демонстрационный экран был выведен слайд с заданием интеллектуального пинг-понга, учащиеся должны были вспомнить имена писателей и литературные направления. Ученики активно вовлекались в процесс угадывания авторов.

С помощью приема совместной формулировки понятий, учитель задавал вопросы о литературных направлениях, о модернизме, о романе «Мастер и Маргарита» М. Булгакова. Повторение пройденного ранее материала должно было позволить актуализировать знания и перейти к следующему этапу, однако активность при ответах на вопросы заметно снизилась. Вследствие этого пришлось импровизировано менять формат урока с беседы на лекцию и объяснять теоретический материал о модернизме, с которым нужно было работать дальше.

Третьим этапом было построение проекта выхода из затруднений. Была проведена беседа об особенностях содержания и художественной формы романа «Мастер и Маргарита» М. Булгакова и о модернизме как художественном направлении. Учащиеся отвечали на вопросы мало и неохотно. Учитель обратился к историко-культурному и литературному контекстам: был проведен фронтальный опрос о том, в какое время был написан роман, слышали ли они о том, что такое соцреализм. Для того, чтобы активизировать познавательный интерес, учитель задавал наводящие вопросы и рассказывал факты о литературном процессе 1930-х гг.

Основной этап урока был посвящен знакомству с пьесой «Машенька» А. Афиногенова. Ребята сравнивали героя пьесы Окаемова с Мастером, выявляли их типологические черты, учитель выполнял роль модератора. Закрепление изученного материала, обобщение и систематизация нового материала проходило при помощи мини-игры «Собери человека», которая помогла сформулировать четкое представление о типологии героя одного и другого изучаемого произведения. При ответах на вопросы была видна вовлеченность всех учеников, уровень заинтересованности заметно повысился. В заключении урока был подведен итог: говорили о пользе контекстуального подхода при изучении литературы. Рефлексивный этап подразумевал письменные ответы на вопросы:

1. Что нового вы сегодня узнали?
2. Что вы уже знали?
3. Какое из заданий было трудным?
4. Какое из заданий было интересным?

Из ответов учащихся было выявлено:

1. Трое из пяти учащихся впервые услышали о таком художественном направлении как соцреализм, о драматурге А. Афиногенове и его пьесе «Машенька».
2. Интересными ученикам показались игровые интерактивные элементы: интеллектуальный пинг-понг и мини-игра «Собери человека».
3. Ученики продемонстрировали неплохой уровень знаний о произведении М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Не все запланированные результаты получилось достичь. В силу того, что работа с классом длилась непродолжительное время, составить психологическую карту учащихся до начала занятия не представилось возможным. Уровень активности учеников был довольно низкий предположительно в силу:

- 1) психологических особенностей;
- 2) незаинтересованности в материале;
- 3) неправильно построенного урока.

Вероятно, включение заданий для работы с текстом будет способствовать вовлечению в аналитическую деятельность учащихся, это позволит им наглядно увидеть различия модернистского и соцреалистического произведения.

### *Литература*

1. Хализев, В.Е. Теория литературы : учебник. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 2004. – 405 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Федеральный институт педагогических измерений. – URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-spcifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10> (дата обращения: 10.04.2023).
4. Агеносов, В.В. Литература (в 2 частях) 11 класс / В.В. Агеносов. – Москва : Просвещение, 2008. – 508 с.
5. Кашанская, Л.И. Урок по пьесе В.С. Розова «В добрый час» / Л.И. Кашанская // Литература в школе. – 2015. – № 2. – С. 30.
6. Ткаченко, А.А. Приемы использования сценической истории драматического произведения на заключительном этапе его анализа. А.П. Чехов. «Вишневый сад» / А.А. Ткаченко // Литература в школе. – 2015. – № 4. – С. 30.

**«ИТАЛЬЯНСКИЙ ТЕКСТ» В ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ  
В. ПОЛОЗКОВОЙ «ОТКРЫТКИ ИЗ ВЕНЕЦИИ»**

**"«ITALIAN TEXT" IN V. POLOZKOVA'S CYCLE  
OF POEMS "POSTER FROM VENICE"**

**Е.С. Косумбекова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
Е.А. Сафонова

*Ключевые слова:* Вера Полозкова, цикл «Открытки из Венеции», Италия, лирика, современная поэзия

*Key words:* Vera Polozkova, cycle "Postcards from Venice", Italy, lyrics, modern poetry

*Аннотация.* Русские поэты часто идеализировали образ Италии в своих произведениях, Полозкова же старается быть объективной. Описывая Венецию, поэтесса чаще всего обращается к ассоциативному ряду, сравнениям, олицетворению. Автор отмечает, что в путешествиях важны не только места, которые посещаешь, но и люди, находящиеся поблизости. Любопытно, что и сама Венеция у Полозковой сравнивается с человеком, который стареет, теряет свою красоту, но сохраняет очарование. Описание города в сознании поэтессы тесно связано с историей взаимоотношений Иосифа Бродского и Мариолине Дориа Де Дзулиани. Архитектура соприкасается с душевными проблемами человека и отражает их эмоции. Вера Полозкова считает, что главное в жизни – соприкоснуться с красотой, чтобы прочувствовать красоту этого мира, нужно отправиться в Италию.

Поездки в Венецию, предпринятые В. Полозковой, оказали значительное влияние на ее творческую реализацию. Сама поэтесса говорила: «Мне нравится, как Венеция рационально распоряжается собственной шквальной красотой» [1]. Рассмотрим цикл стихотворений В. Полозковой «Открытки из Венеции», посвященный Мариолине де Дзулиани. По мнению И. Бродского, Мариолине де Дзулиани «одна из самых красивых женщин, наверное, на всей планете Земля». В начале 1970-х статная итальянка Мариолина де Дзулиани приехала в Москву и влюбила в себя всю столичную богему. Девушка, знавшая по-русски всего три слова, сразу стала своей и для музы В. Маяковского Лили Брик, и для жены О. Мандельштама Надежды, всегда окруженной творческой элитой – художниками, литераторами, артистами и музыкантами. За хорошенькой брюнеткой пытался приударить Андрей Миронов, а Иосиф Бродский и вовсе потерял от де Дзулиани голову.

Названия стихотворений цикла связаны с городом. Джудекка – крупный остров венецианской лагуны, отделенный от южного района Дорсодуро исторической части Венеции каналом Джудекки, который прежде назывался Вигано. Фондамента-Нани – улица в Венеции. Риальто – это центральный район Венеции в сестьере Сан-Поло. Он является на протяжении многих веков финансовым

и коммерческим центром города. Риальто известен своими знаменитыми рынками, а также монументальным мостом Риальто через Гранд-канал.

В трех стихотворениях цикла описываются известные исторические места, где довелось побывать поэтессе. В «Джудекке» мы видим описание церкви Реденторе и понтонного моста, расположенного на набережной Дзаттере через канал ко входу в церковь, длинной набережной вдоль канала с видом на залив Святого Марка и исторический центр Венеции. В «Фондамент-Нани» встречается описание ресторана «Trattoria Alla Rivetta», остров Святого Михаила Архангела. В «Риальто» упоминается блюдо, придуманное в Венеции, и венецианский мост («драчуны на понте деи пуньи»). Поэтесса словно перебирает старые снимки, воскрешая в памяти воспоминания.

### Джудекка

вот кофе, и не думай ни о чем.  
тот молод здесь, кто лучше освещен.  
официант насвистывает Верди.  
вот бровь моста, вот колокольни клюв.  
вот сваи троеперстием сомкнув,  
вода поет преодоление смерти.

белье пестрит. Глициния цветет.  
соединяя этот мир и тот,  
свет за монетку щелкает над фреской.  
пасхальная Венеция, цинга  
твои фасады жрет и берега  
и всякую морщинку чертит резкой,

но погляди: ведь ты затмила всех  
в проулках тишь, на набережной смех,  
а к белому приносят сыр скаморца.  
и пена яркая обходит катер вдоль,  
как седина лукавая, как соль  
в кудрях тяжелых средиземноморца [2].

Стихотворение является обращением к итальянке Мариолине де Дзулиани, которая, будучи уже не молодой, не потеряла своего очарования. В этом она похожа на саму Венецию – город, с годами становящийся только интереснее.

Архитектура венецианского острова также сравнивается с птицей («вот бровь моста, вот колокольни клюв»). В Дании есть похожий термин «Birdshit Architecture» (дословный перевод с английского, bird – птица, shit – дрянь, architecture – архитектура) – термин, описывающий застройку, которая хорошо выглядит с высоты, например, с вертолета, и планируется свысока, однако совершенно не учитывает нужды людей, которые ходят по земле. Красота Италии открывается с нужного ракурса, также как красота немолодой женщины видна при правильном освещении.

В XIX в. по Джудекке твердой поступью прошла индустриализация. Некоторые монастыри снесли, на их месте строили фабрики и заводы или тесные жилые кварталы, где дома лепились друг к другу. Многих предприятий сегодня уже нет. На самом конце острова до сих пор стоит огромное и довольно уродливое здание «Molino Stucky», бывшая мельница и склады зерна, ныне переделанные в дорогой отель. Именно поэтому автор сравнивает «пасхальную Венецию» с «цингой». Ревитализация коснулась Джудекки.

До этого Джудекка была популярна у венецианских купцов. Они строили на острове свои резиденции и виллы. Позже здесь обосновались представители венецианской знати, их виллы утопали в садах и парках. Эти места сдавали в аренду для вечеринок и праздников, которые приобретали характер оргий, так что у острова появилась не самая лучшая репутация. Из строчек «тот молод здесь, кто лучше освещен» и «свет за монетку щелкает над фреской» мы понимаем, что и сейчас в Джудеке живут богатые люди, и все решают деньги. Свет – символ внутреннего просветления, чистоты, мудрости. Но в стихотворении речь идет не о просветлении, а о том, что деньги – главное. Свет покупается за деньги, как продлевается молодость и красота.

Джудека ассоциируется не только с бинарной оппозицией «молодость – старость», но и оппозицией «веселье – спокойствие». Здесь есть оживленные места – на набережной постоянно звучит смех, и спокойные тихие улочки. Молодость в сознании Мариолине Дориа де Дзулиани связана со страстями. Героиня до сих пор вспоминает встречу в Венеции с Иосифом Бродским, который так надоел ей разговорами о физическом влечении, что попросту пришлось спустить его с лестницы. Героиня старается не думать ни о чем, но трудно это сделать в городе страстей, в котором даже официант «насвистывает Верди», невольно погружая в пучину любовных и трагичных опер о любви.

Оперы Джузеппе Верди поражают своей силой, они посвящены любви и вере в возможности человека. Эти творения рассказывают о том, как непросто героям дается право на счастье и как часто трагические обстоятельства заставляют терять все, что ценилось когда-то. В стихотворении присутствует мотив безысходности, поскольку молодость и любовь, как и вся жизнь, скоротечна. Мир беспощаден, но все же в Италии можно прочувствовать преодоление смерти. Вода символизирует круговорот, уравнивание всех положений и состояний. В конце героиня обретает спокойствие, будто смирившись с будущим. Она наслаждается каждой оставшейся минутой: выпивает вино, готовясь к романтическим впечатлениям. Пена – это символ влюбленности. Катер символизирует переправу из мира настоящего в мир прошлого. Чувства лукавого средиземноморца обманчивы, но приятны.

#### Риальто

круши меня, как пленника, влеки:  
оббитые о мрамор каблуки  
я каждый вечер стаскиваю с воем –  
все причаститься, жадные, как псы,  
твоей больной съезжаются красы,  
и самый воздух хочет быть присвоен

над стенами, истроганными сплошь,  
но ты им ничего не отдаешь:  
ни камушка, ни отблеска, ни плача.  
подсвечники, колечки из стекла, –  
но как купить, какую ты была,  
какой еще цвела, как у карпаччо:  
персидские ковры через балкон,  
веснушчатые бюсты из окон  
и драчуны на Понте деи Пуньи;  
но мы глядим, голодные, как псы –  
и тут сквозь нас грядут твои купцы,  
и карлики, и мавры, и колдуньи [2].

Стихотворение «Риальто» написано будто от лица Мариолине Дориа де Дзулиани, которая, хотя и потеряла свою молодость, но не перестала следить за собой. Это дается ей с трудом, но она носит каблук и сравнивает свою судьбу с судьбой Венеции. До сих пор многие хотят познакомиться с Мариолине, взять у нее интервью, расспросить ее о Бродском, поскольку она является живой легендой, и через общение с ней можно соприкоснуться с литературой и искусством конца XX в. Она является заложником образа и вынуждена его поддерживать, хотя это тяжело. Не случайно возникает сравнение с Причастием. Как туристы желают соприкоснуться с красотой Венеции, так журналисты стараются стать причастными к жизни Мариолине Дориа де Дзулиани. Поклонников и у героини, и у Венеции было много, но чувства эти эгоистичны.

Героиня равнодушна к вниманию людей. Сейчас никакие подарки и внимание не вернут ей огонь в глазах. Сравнение «как у карпаччо» символизирует былую свежесть, молодость, так как карпаччо изготавливают из свежего сырого мяса. В последней строфе Риальто напоминает рынок с персидскими коврами, бюстами и драчунами. Здесь правит жадность, все продается, в том числе и сенсации, но героине это не интересно. Когда-то ей восхищались все, у нее было толпы поклонников, но и в юности она этим не пользовалась, отдав сердце своему мужу:

#### Фондамента Нани

я не бедствую, – стефано говорит, – не бедствую, –  
жую зелень морскую да кожуру небесную:  
есть еще забегаловка на фундамента нани:  
полторы монеты за бутерброд с тунцом.  
там таким утешенье: с мятым сухим лицом  
и дырой в кармане

я не сетую, – утверждает, – я себя даже радую –  
я повсюду ношу с собой фляжку с граппою:  
в клетчатой жилетке ли, в пиджаке ли.  
четверть века назад мой друг, докторам назло,

делал также, пока сердечко не отвезло  
бедолагу на Сан-Микеле.

это была опера, девочка, как он пил, это был балет его:  
жалко, ты никогда не увидишь этого, –  
только и успевали бросать на поднос закуски.  
а потом зашел – его нет, и после зашел – все нет.  
а поэт ли он был, не знаю, разве поэт?  
черт его разберет по-русски [2].

Стихотворение «Фондамента-Нани» написано от лица итальянца, который был знаком с Иосифом Бродским и обычно встречался с ним в ресторане. Сама Вера Полозкова в письмах Алексу Дубасу говорила: «В траттории, где до сих пор каждый день обедают гондольеры, а когда-то любил пропустить с друзьями рюмку граппы Иосиф Бродский, пожилой официант рассказывает мне, что помнит его отчетливо: вот тут он и сидел обычно, вот так вешал плащ, вот этим любил угощать приятелей» [3]. Иосиф Бродский очень любил Венецию. Он часто приезжал в этот город, так напоминающий ему родной Ленинград. «Если существует перевоплощения, я хотел бы свою следующую жизнь прожить в Венеции – быть там кошкой, чем угодно, даже крысой, но обязательно в Венеции», – писал Бродский. Его книга «Набережная Неисцелимых» открывает Венецию совсем с другой стороны. Не со стороны парадного фасада, открывающегося туристам, а изнутри. Любопытно посмотреть на Венецию глазами человека, прожившего там достаточно, чтобы разглядеть и неприглядные стороны этого воспетого места.

Герой, вспоминая Бродского, упоминает балет и оперу – жанры театрального искусства. Жизнь Бродского, действительно, напоминала театр, он страдал и горевал от безответной любви, заглушая грусть и боль алкоголем. В «Набережной Неисцелимых» Иосиф Бродский постоянно упоминает Мариолине Дориа Де Дзулиани, причем не в самом лучшем свете [3]. Иосиф Бродский был захоронен в Венеции на кладбище Сан-Микеле, в городе, который любил всем сердцем.

Имя героя стихотворения – Стефано, что означает «корона», «венок». Мы можем сделать вывод, что в Венеции все люди являются предками аристократической династии, но сегодня многие итальянцы живут бедно. В толпе бедноты трудно различить поэта. Стефано восхищался Бродским не как поэтом, а как человеком-максималистом, живущим страстями. Вера Полозкова тоже считает, что можно жить и с «дырой в кармане», главное – соприкосновение с красотой.

Таким образом, Венеция в сознании В. Полозковой связана с историей взаимоотношений Иосифа Бродского и Мариолине Дориа Де Дзулиани. Это город страстей, любви, романтики и веселья. Описание города антропологично. Чаще всего Венеция ассоциируется с пожилой женщиной, которая потеряла молодость, но сумела сохранить свою красоту. Есть и нелестное сравнение с рынком, базаром, на котором все покупается и продается. Поэтесса же считает, что самое важное в жизни – чувства.

## *Литература*

1. Вера Полозкова и Алекс Дубас: непридуманные истории о путешествиях и о себе. – URL: <https://www.marieclaire.ru/stil-zizny/dubas-polozkova/> (дата обращения: 01.10.2022).
2. Полозкова, В. Стихи из онлайн [2013–2017]. – URL: <https://www.rulit.me/books/stihi-iz-onlajn-sbornik-si-read-507059-1.html> (дата обращения: 01.10.2022)
3. Почему Иосиф Бродский не смог добиться взаимности от Мариолины Дориа Де Дзулиани]. – URL: <https://kulturologia.ru/blogs/300920/47713/> (дата обращения: 01.10.2022).

**МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА В ПОВЕСТИ Л. ЧАРСКОЙ  
«ЗАПИСКИ МАЛЕНЬКОЙ ГИМНАЗИСТКИ»**

**THE MOTIVE OF LONELINESS IN L. CHARSKAYA'S STORY  
"THE NOTES OF A LITTLE SCHOOL STUDENT"**

**И.А. Люберцева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
Е.К. Макаренко

*Ключевые слова:* Л. Чарская, «Записки маленькой гимназистки», мотив, одиночество

*Key words:* L. Charskaya, "Notes of a little schoolgirl", motif, loneliness

*Аннотация.* Представлен анализ мотива одиночества в повести «Записки маленькой гимназистки» Л. Чарской, выявлена типология мотива одиночества.

Творчество Л. Чарской на протяжении многих лет вызывает споры среди литературоведов, получает противоречивые оценки. С одной стороны, исследователи отмечали в ее произведениях новое понимание взаимоотношений между людьми, основанное на любви, сострадании и взаимоуважении, с другой – критиковали за идеализированное изображение героинь. Так, в 1909 г. исследователь детской литературы и педагог Н.В. Чехов отмечал, что популярность писательницы является заслуженной, поскольку «рассказы ее живы, увлекательны и с удовольствием читаются не только детьми, но и взрослыми» [1, с. 141]. Критическую оценку произведениям Чарской дал известный советский детский писатель К.И. Чуковский, увидевший в ее творчестве «новую победу механики», поскольку находил в сюжетах схожие друг с другом ситуации (частые обмороки героинь, привычка падать на колени), говорящие о чрезмерной эмоциональности героинь [2, с. 150–157]. В настоящее время произведения обрели новую популярность среди детей и взрослых, книги активно переиздаются. Рейтинг Л. Чарской на сайте книжного интернет-магазина «Лабиринт» составляет 9,41 из 10 [3].

В данной статье в качестве основополагающего определения мотива будет использоваться трактовка В.Б. Томашевского. Исследователь определяет понятие мотива как микротему: «...тема неразложимой части произведения называется мотивом» [4, с. 31–33].

Одним из основных мотивов в произведениях Лидии Чарской становится мотив одиночества, который характерен для многих произведений. Так, главными героями часто становятся дети-сироты, которые сталкиваются с различными испытаниями: переживают потерю близкого человека, выдерживают различные нападки коллектива и т.д. Подобное мы видим и в повести «Записки маленькой гимназистки». Читатель знакомится с историей Лены Икониной: девочка после смерти матери переезжает в Петербург, в семью генерала Иконина. В новом доме героиню встречают враждебно, в гимназии складываются сложные отношения с одноклассницами.

В ходе исследования были выявлены разные типы одиночества:

#### 1. Социальное одиночество.

К данному типу одиночества относятся отношения в классе гимназии, куда отправляют учиться Лену Иконину. Отношения с девочками в самом начале не задаются, поскольку в классе уже сформировалось негативное отношение к новенькой из-за слов Жюли («Потому что она лгунья и драчунья! Мне Иконина говорила. И всему классу говорила то же» [5, с. 70]). Отдельно стоит отметить, что в коллективе присутствует ряд правил, которые каждый должен выполнять. Так, например, весь класс должен принимать участие в травле учителя, а если кто-то не соглашается с этим решением, то его тоже подвергают травле: «Берегись! Берегись! Если выдашь, мы тебя сами травить будем!» [5, с. 77], «Не смейте идти против класса! Это гадость!» [5, с. 113]. Именно после отказа от выполнения этих требований Лена становится одинокой в классе, девочки часто задевают ее («Девочки поминутно нападали на меня – то та, то другая» [5, с. 119]). Ситуация несколько меняется в тот момент, когда одноклассницы узнают о дружбе Лены и графини Анны: «Девочки, увидя мою дружбу с графиней Анной, которая слыла любимицей всей гимназии, сразу прекратили свою травлю» [5, с. 157]. То есть положение человека в классе зависит и от того, с кем из гимназии он общается.

Помимо этого, социальное одиночество проявляется и в отношении Нюрочки – дочери Никифора Матвеевича. Дети предвзято отнеслись к ней, поскольку ее отец работает обычным кондуктором. Сразу становится заметно, что гости не воспринимают ее как равную себе по социальному положению, постоянно акцентируют внимание на ее низком статусе («Кондукторша! Вот так знакомство!» [5, с. 139], «Настоящая гостья приехала, а не кондукторша какая-нибудь!» [5, с. 144]).

#### 2. Семейное одиночество.

Данный тип одиночества можно рассматривать на примере двух семей – семьи Икониных и семьи Никифора Матвеевича. Противопоставление можно выявить в степени эмоциональной привязанности членов семьи друг к другу, царящей внутри дома атмосфере.

В момент встречи с новой семьей главная героиня понимает, что для людей она является чужой. Кровное родство не перерастает в духовное, поскольку все оценивают девочку предвзято: например, дети ее обзывают и считают нищей. Холодность семьи связана и с воспитанием, которое тетя Нелли старается дать своим детям: к мальчикам она предъявляет более строгие требования («мальчикам ласка не приносит пользы, их следует держать строго» [5, с. 84]). В отношении дочерей женщина ведет себя по-разному, это замечается в речи, в поведении: с Ниночкой она ведет себя несколько добрее, выделяет ее среди остальных детей, а с Жюли разговаривает намного строже, часто ругая ее. Находясь в семье, дети не получают материнского тепла, не ощущают поддержки со стороны взрослого. Именно по этой причине мы видим, что и сами дети не умеют проявлять любовь, они стараются поддеть друг друга, обращая внимание на недостатки («Удивительные эти девчонки, право! И подрасться-то как следует не умеют. Три капли! Остроумно, нечего сказать!» [5, с. 54], «А Жюли получила кол из закона Божия!» [5, с. 86]).

В семье Никифора Матвеевича каждый окружен заботой, чувствует любовь. Подтверждением данных слов становится сцена, когда мужчина вместе с детьми

приходит проведать Лену, узнать о том, как она живет на новом месте. Становится заметным, что герои доверяют друг другу, они эмоционально близки («Все они были так дружны между собою, такие счастливые и довольные...» [5, с. 103]).

### 3. Психологическое одиночество.

Характеризуя данный тип одиночества, следует отметить, что его человек может ощущать вне зависимости от того, одинок ли он в обществе или семье. Психологическое одиночество становится именно внутренним состоянием героя. Представительницей данного типа является Жюли Иконина. Девочка в семье чувствует себя чужой и отстраненной. Мы можем увидеть, что, во-первых, Жюли не близка с матерью, часто слышит замечания в свой адрес («Отвратительная девчонка! Сколько раз ей сказано не трезвонить так!» [5, с. 42], «Злючка» [5, с. 43]). Во-вторых, сестра и братья настроены к ней негативно, часто обзывают («“Жюлька”, “злючка”, “горбушка” – припомнились мне невольно названия, данные ей ее сестрою и братьями» [5, с. 61]).

Помимо этого, среди одноклассниц у Жюли нет близких подруг. В классе ее никто не замечает, девочки объединяются только во время травли кого-то в коллективе (т.е. их сближает на время появление «врага» в классе). В обычное же время героиня остается одна, такую картину мы можем наблюдать, например, во время новогоднего праздника, когда приглашенные одноклассницы больше общаются с Ниночкой, а Жюли находится в полном одиночестве в углу зала.

Героиня часто ведет себя агрессивно по отношению к окружающим, мстит свои обидчикам. Например, прячет домашнего филина Жоржа, так как старший брат рассказал о полученной двойке. Подобное поведение со стороны девочки можно объяснить тем, что психологически она очень одинока, никем не любима и сама никого не любит. Несмотря на то, что внешне она кажется вовлеченной в коллектив или в семейные отношения, но сильной эмоциональной связи ни с кем нет. Она не может никому довериться.

Хотелось бы обратить внимание на то, что Лена и Жюли несколько противопоставлены друг другу. Это можно объяснить тем, что они находятся в ситуациях, когда становятся изгоями (т.е. находятся в состоянии одиночества). При этом девочки выбирают разные тактики поведения.

Так, для Лены Икониной жизненным ориентиром становится мама. Даже после ее смерти духовная связь сохраняется: девочка помнит ее наставление («Будь умницей без мамы, молись Богу и помни меня...» [5, с. 11]), обращается к ней в трудные моменты. Например, во время наказания в школе героиня думает следующее: «...моя мамочка на небесах и отлично видит, что я не виновата ни в чем» [5, с. 163]. Мы можем отметить, что состояние одиночества противопоставляется ощущениям девочки: Лена не чувствует себя одиноко. Воспоминания становятся ориентиром в этом мире, формируют в героине внутренний стержень.

Если же говорить о Жюли, то здесь становится очевидным, что такой внутренней опоры у нее нет. Девочке приходится приспосабливаться к этому жестокому миру: отвечать грубостью на грубость, подстраиваться под окружающий коллектив. Этим объясняются ее поступки: она старается таким способом угодить классу или же компенсировать собственную обиду.

Обратим внимание, что именно Лена помогает Жюли преодолеть чувство одиночества: она искренне жалеет кузину, стремится стать ее другом («Неприменно подружусь с нею, решила я тут же, докажу ей, как нехорошо клеветать и лгать на других, и постараюсь приласкать ее. Она, бедняжка, не видит ласки!» [5, с. 61]). Жюли становится доброй, сострадательной в тот момент, когда осознает искренность в поступках своей кузины.

Таким образом, мотив одиночества является одним из основополагающих в творчестве Л. Чарской. На основании анализа ситуаций, в которых оказываются герои, становится возможным выделить несколько типов одиночества, различные способы его преодоления.

### *Литература*

1. Чехов, Н.В. Детская литература (Библиографический указатель). – М., 1909. – С. 141.
2. Чуковский, К.И. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 6. – Москва : Художественная литература, 1969. – С. 150–162.
3. Интернет-магазин Лабиринт. – URL: <https://www.labyrinth.ru/authors/25158/> (дата обращения: 27.09.2022).
4. Силантьев, И.В. Поэтика мотива / Отв. ред. Е.К. Родомовская. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.
5. Чарская, Л.А. Записки маленькой гимназистки. – Санкт-Петербург : Качели, 2022. – 223 с.: ил. – (Зеркальце).

**РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦПРОСА СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 11-Х КЛАССОВ  
МАОУ СОШ № 19 Г. ТОМСКА ОБ ИСТОРИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЖИЗНИ  
В СССР В 1920–1930-Х ГГ.**

**THE RESULTS OF A SURVEY AMONG STUDENTS OF THE 11-TH GRADES  
OF SECONDARY SCHOOL № 19 OF TOMSK ON THE HISTORY  
OF THEATRICAL LIFE IN THE USSR IN THE 1920S–30S**

**К.А. Мирскова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
О.Н. Юрченкова

*Ключевые слова:* театральная жизнь эпохи, социологический опрос, уровень знаний об исторических и культурных фактах

*Key words:* epoch's theatrical life, sociological survey, the level of knowledge about historical and cultural facts

*Аннотация.* Анализируются результаты мониторинга знаний учеников одиннадцатого класса об истории жизни театра в СССР в 1920–1930-х гг.

В 2022 г. в Федеральный государственный образовательный стандарт были внесены требования к результатам освоения образовательных программ [1]. Изменения в подходе к образованию вызваны снижением общего уровня владения метапредметными навыками и предметных знаний школьников, в частности отсутствием понимания исторической обусловленности литературного процесса.

Так, по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), в 2017 г. 96% опрошенных считало необходимым совершенствовать свои исторические знания. В 2019 г. российское государственное федеральное информационное агентство ТАСС сообщило, что более трети учащихся плохо знают историю родной страны [2]. В контексте доминирования космополитичных тенденций в современном мире учащиеся теряют интерес и к богатой истории отечественной культуры. Руководитель практики политического анализа и консультирования ВЦИОМ М. Мамонов говорит о том, что знания молодежи об истории и культуре своей страны носят фрагментарный характер.

Статистические исследования показывают, что неуклонно снижается интерес и к чтению художественной литературы (в первую очередь классики). В 2022 г. ВЦИОМ провел опрос, в котором участвовали 806 детей и подростков в возрасте от 7 до 15 лет из всех округов Российской Федерации. Было выявлено: чем старше класс, тем меньше учащиеся читают классическую литературу. Количество читающих семей на 2006 г. составляло 72%. В 2021 г. этот процент снизился до 55% [3]. Можно говорить о том, что из-за отсутствия знаний и интереса к истории и культуре школьникам тяжело устанавливать простейшие взаимосвязи между логикой развития событий, видеть истоки современных явлений в культуре предшествующих эпох.

По мысли разработчиков ФГОС 3++, единые требования к результатам обучения должны обеспечить освоение учениками компетенций, необходимых для успешного обучения и для жизни в обществе. Акцентируется внимание на всестороннем развитии личности школьника: патриотическом, гражданском, физическом, духовно-нравственном, экологическом и эстетическом [1].

В свете сказанного в последнее время эстетической составляющей в жизни современных школьников стали отводить значимую роль. Министр просвещения России С.С. Кравцов в 2021 г. говорил о том, что школьная система театров – очень важный инструмент для воспитания подрастающего поколения. Он заявил, что к 2024 г. в каждой школе будет театр. Театр и хор (еще один популярный и рекомендуемый школам формат эстетического воспитания) помогают в профориентации и в успешной социализации, являются инструментами помощи в преодолении разных трудностей как в процессе обучения, так и в личностном развитии ребенка. Результаты исследования эффективности школьного театра, опубликованные в журнале «Психологическая наука и образование», показали, что театр развивает множество метапредметных компетенций [3].

Театрализация как педагогическая технология может активно внедряться в урочной и внеурочной деятельности. Это поможет школьникам не только эффективно формировать/расширять знания в предметных и межпредметных областях гуманитарных дисциплин, но и развивать навыки речевой деятельности, даст возможность раскрыть творческий потенциал [4]. Во время подготовки к выступлениям на сцене ученикам приходится тщательно изучать литературный материал, это благотворно влияет на развитие памяти, проявление креативности. Также бывает, что школьники держат личные переживания глубоко внутри, школьный театр помогает им переживать эмоции открыто. Школьная сцена – место сплочения детей [5].

Важна также задача освоения предметных результатов с помощью театрализации: изучение художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра. Включенные в школьную программу драматические произведения изучаются школьниками непросто. Некоторая сложность восприятия текста связана с тем, что драматургия показывает судьбы героев и характеры в действии. Драматург использует специфические приемы создания образа. Понять суть конфликта драматического произведения и его разрешения читатель должен сам, поэтому от школьников требуется высокий уровень самостоятельности мышления и развитые навыки литературного анализа. Изучая историю, литературу и театральную жизнь эпохи с учетом междисциплинарного подхода, школьники смогут понять историческую обусловленность художественного процесса, проследить связь творчества писателей с историческим временем, определить значимость литературы в жизни общества.

Театрально-эстетические концепции К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова, А.Я. Таирова, разработанные в прошлом столетии, до сих пор являются актуальными и востребованными. Судьбы этих режиссеров вплелись в поток истории, а возглавляемые ими театры, знаковые театральные постановки определили направления развития мирового театра и драматургии на десятилетия вперед. Среди авторов, чьи произведения ставились в 1920–1930-е гг.

в отечественных театрах, было много тех, о ком сегодня не вспоминают, но были и те, чьи пьесы так и не были поставлены на сцене, но спустя время, они вошли в золотой фонд отечественной драматургии. Среди них пьесы М.А. Булгакова, Н.Р. Эрдмана. Творчество М.А. Булгакова (преимущественно прозаическое) изучается в школьном курсе литературы, но в отрыве от театральной жизни, которой он посвятил самого себя. Н.Р. Эрдмана современники называли гением смеха, драматург ярко показал политические, идеологические, социальные, философские проблемы современности в масштабе общечеловеческом. Несмотря на признание таланта этих драматургов великими мастерами театра (К.С. Станиславским и Вс. Мейерхольдом), их драматургическое творчество оставалось невостребованным в полной мере современниками, стало забываться потомками. Сегодня включение в школьные программы драматических произведений этих писателей носит рекомендательный характер. И чаще всего, в силу высокой плотности школьной программы в старших классах, их пьесы остаются за рамками изучения.

Наряду с вопросами об этих режиссерах и драматургах в опросник был включен вопрос о Л.Н. Лунце. Творчество этого замечательного писателя не изучается в школе, современные читатели о нем практически ничего не знают. Связано это с тем, что на протяжении короткого творческого пути драматург не боялся высказывать нелицеприятное мнение о сложных взаимоотношениях человека и власти, о ценности личности. Это стало основной причиной запрета его произведений. Он входил в литературную группу «Серапионовы братья» и был признан лидером среди них.

С целью проверить общекультурный уровень знаний обучающихся, а также качество усвоения ими программного материала по литературе<sup>1</sup> был проведен опрос, включающий 10 вопросов о культурной жизни послереволюционной эпохи, о театрах и театральных деятелях этого периода, о драматургах и их произведениях. В опросе приняло участие 30 учеников 11 А класса МАОУ СОШ № 19 г. Томска. Ниже представлены вопросы анкеты.

- 1. На какие сферы жизни общества повлияла революция 1917 г. в России?*
- 2. Какими тремя словами можно охарактеризовать театральный процесс 1920–1930-х гг. в России?*
- 3. Какие отечественные театры 1920–1930-х гг. вы знаете?*
- 4. Какие отечественные театральные режиссеры 1920–1930-х гг. вам известны?*
- 5. Как вы думаете, каким проблемам были посвящены пьесы отечественных драматургов 1920–1930 х гг.?*
- 6. В чем особенность системы К.С. Станиславского?*
- 7. Какие пьесы Л.Н. Лунца вы знаете?*
- 8. Кто такой Е.Б. Вахтангов?*
- 9. В чем, на ваш взгляд, проявляется своеобразие сатиры М.А. Булгакова?*
- 10. Какие особенности пьес Н.Р. Эрдмана вы можете назвать?*

---

<sup>1</sup> Опрашиваемые школьники обучались по учебнику литературы базового уровня под редакцией В.Я. Коровиной. Вопросы № 1, 9 были основаны на этом материале, остальные проверяют общекультурный уровень.

Результаты опроса оказались следующими:

1. На первый вопрос 53,3% респондентов ответ не представили, 46,7% респондентов дали следующие ответы: «духовная, политическая, экономическая, социальная», «на все».

2. На второй вопрос 66,7% респондентов ответ не представили, 33,3% дали следующие варианты ответов: «регресс», «деградация», «убыток», «что-то хорошее», «очень печально», «эмоциональность», «любовь», «скованность», «революция», «продвижение», «творчество».

3. На третий вопрос 72% респондентов ответ не представили, 28% дали следующие ответы: «Московский», «Большой московский театр», «Академический театр», «Театр юного зрителя», «Михайловский театр», «Александровский».

4. На четвертый вопрос 80% респондентов ответ не представили, 20% назвали имена следующих режиссеров: «Е.Б. Вахтангов», «К.С. Станиславский», «Михалков», «Гайдай», «Бондарчук».

5. На пятый вопрос 93,3% респондентов ответ не представили, 6,7% дали следующие ответы: «революция», «проблема любви, патриотизма», «война», «проблема долга перед Родиной».

6. На шестой вопрос 93,3% респондентов ответ не представили, 6,7% дали следующие ответы: «консервативность», «в полном погружении в роль», «фраза Станиславского «не верю» заставляла актеров играть убедительнее».

7. На седьмой вопрос 96,7% респондентов ответ не представили, 3,3% дали ответ «Гроза».

8. На восьмой вопрос 83,3% респондентов ответ не представили, 16,7% дали следующие ответы: «актер», «писатель», «театральный режиссер».

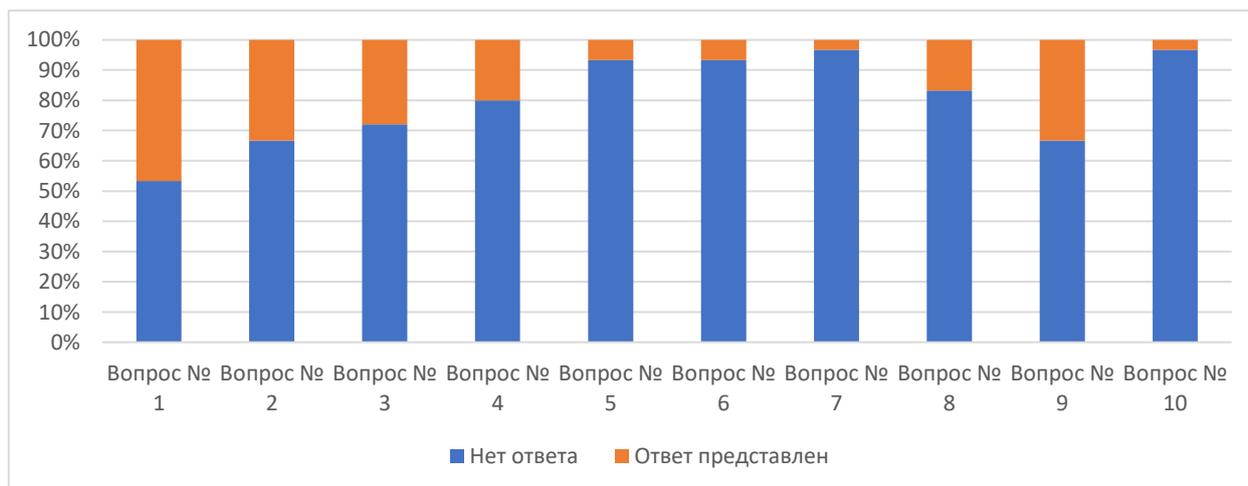
9. На девятый вопрос 66,7% респондентов ответ не представили, 33,3% дали следующие ответы: «заранее дано отношение художника к предмету», «насмешка над Библией и верой», «высмеивание людских пороков», «высмеивание политической власти», «соединение религиозной тематики с политическими событиями в жизни страны».

10. На десятый вопрос 96,7% респондентов ответ не представили, 3,3% дали следующие ответы: «чувственность», «эмоциональность», «желание чего-то нового», «открытость» (таблица).

Таким образом, проведенный нами опрос наглядно показал, что у большинства одиннадцатиклассников МАОУ СОШ № 19 отсутствуют даже базовые знания по данной теме, общий уровень знаний школьников довольно низок. Ученики 11 класса демонстрируют пробелы в знаниях литературного материала, который они незадолго до этого изучали на уроках; всемирно известные театральные деятели, в большинстве, им незнакомы.

Результаты опроса будут полезны при дальнейшем проектировании факультативной образовательной программы «Отечественная драма и театр 1920–1930-х годов», в проектировании образовательных результатов которой будут учтены лакуны в знаниях школьников. В качестве рабочей гипотезы для дальнейших исследований и проектирования образовательной деятельности предположим, что активное использование театральной технологии в школе в синтезе с формированием предметных знаний о культурно-исторической эпохе в рамках

## Результаты опроса учащихся об истории театральной жизни в СССР в 1920–1930-х гг.



внеурочной деятельности позволит существенно повысить знаниевый уровень о театральном и литературном процессе, о проблематике художественных произведений и театральных постановок, поможет сформировать у учащихся универсальные компетенции.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт : официальный сайт. – Москва, 2016. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 09.04.2023).
2. Ученые изучили, как театр влияет на обучение и воспитание подростков // РИА Новости : [сайт]. – 2022. – URL: <https://ria.ru/20221206/mgppu-1836365887.html> (дата обращения: 09.04.2023).
3. С.С. Кравцов рассказал о создании школьных театров // РИА Новости : [сайт]. – 2022. – URL: <https://ria.ru/20220604/teatr-1793180516.html> (дата обращения: 09.04.2023).
4. Еремкина, О.В. Компетентностный подход в обучении : учебно-методическое пособие / авт.-сост. О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А. Борисова. – Рязань : Изд-во Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, 2010. – 48 с.
5. Бармин, А.В. На школьных подмостках: пьесы, театрализованные представления, литературные композиции / А.В. Бармин. – Москва : Высшая школа, 2016. – 914 с.

**ПРИЕМЫ ДРАМЫ В СТИХОТВОРЕНИИ В. МАЯКОВСКОГО  
«ХОРОШЕЕ ОТНОШЕНИЕ К ЛОШАДЯМ»**

**DRAMA DEVICES IN THE POEM BY V. MAYAKOVSKY  
"A GOOD ATTITUDE TOWARDS THE HORSES"**

**О.С. Муравская**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филол. наук, профессор кафедры русской литературы  
В.Е. Головчинер

*Ключевые слова:* драма, лирика, литературный род, герой, действие, реплика, диалог

*Key words:* drama, lyrics, literary genus, hero, action, say, dialogue

*Аннотация.* Исследовано взаимодействие выразительных возможностей лирики и драмы в стихотворении В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям».

В отечественном литературоведении накоплен большой, интересный опыт изучения творчества В. Маяковского, но, как правило, его лирика и драма рассматриваются в отдельности. Проявления в его произведениях выразительности разных литературных родов до сих пор вне поля зрения литературоведов. Стихотворение «Хорошее отношение к лошадям», написанное Маяковским в 1918 г., традиционно рассматривается как безоговорочно лирическое. Наличие в нем драматических компонентов не принимается во внимание.

О замысле стихотворения «Отношение к лошадям» Маяковский сообщил Л. Брик еще в конце марта 1918 г. (именно так оно представлено в письме): «Стихов не пишу, хотя и хочется очень написать что-нибудь прочувствованное про лошадь» [1, с. 532]. Опубликовано оно было в газете «Новая жизнь» 9 июня 1918 г.

Обратимся к названию. Слово «отношение» обозначает взаимное общение, связь, возникающие при общении, контактах [2, с. 879]. И это отношение у Маяковского первоначально ставится на первое место в названии. Таким образом, название стихотворения указывает на своеобразное взаимодействие лошади и кого-то, кто демонстрирует это «хорошее отношение».

Били копыта.

Пели будто:

– Гриб.

Грабь.

Гроб.

Груб. – [3, с. 174].

Упоминание о копытах, в соответствии с названием метонимически закрепляет тему лошади, заданную названием произведения. Не исключается главное назначение копыт – возможность передвижения и выполнения работы по перевозке грузов, пассажиров. Но Маяковский сразу акцентирует свой – лирический

ракурс выразительности: копыта его лошади «пели». Эта тема получает лирическую выразительность и поддерживается четким ритмом, точной рифмовкой первых слов (били/пели) и неточной вторых (копыта/будто). Настораживает начинающее слово «били», как сигнал боли. Тревогу поддерживают односложные слова-предложения следующих стихов, теряющие в своей последовательности обычную логику. Их объединяют согласные звуки: совпадают все три в четырех стихах, создавая предчувствие беды, акцентируя ее в предпоследнем словепредложении «Гроб»: аллитерации согласных [б], [п], [т], [к], [г] звучат стуком подков лошади по булыжникам мостовой. Четыре кратких, как будто бессвязных слова-предложения – «пения будто» четырех копыт, еще сохраняют силу, но уже начальные [Гр] в произнесении близки к [хр] (хрипу), – признаку иссякающих сил. В логике меняющихся гласных в словах «Гриб. Грабь. Гроб. Груб» можно видеть динамику другого рода: мягкое [и] отступает под напором все более жестких [а], [о], [у] враждебного внешнего мира.

Первые строки стихотворения рисуют городской пейзаж, создают эмоционально-лирический контекст происходящего, но они могут рассматриваться и в функции ремарки, характерной для драматического произведения, – фиксируют место действия. Важно отметить и живописность поэзии Маяковского: она обращена не только к слуху, но и к способности видеть, существенной для восприятия драмы.

«Хорошее отношение...» визуально делится на три части, причем каждая последующая увеличивается в размере. В первой части действующие лица отсутствуют, во второй подобием ремарки в драматическом произведении автор задает место действия и «на нем» появляются «за зевакой зевака», в третьей части действует лирический герой и следует развязка.

Ветром опита,  
льдом обута,  
улица скользила.

Отделенная пробелом вторая часть стихотворения «Хорошее отношение...» представляет улицу как живое существо. По отношению к ней в этом качестве совершены определенные действия («ветром опита», «льдом обута»), в результате которых «улица скользила».

Лошадь на круп  
грохнулась,  
и сразу  
за зевакой зевака,  
штаны, пришедшие Кузнецким клешить,  
сгрудилились,  
смех зазвенел и зазвякал:  
– Лошадь упала! –  
– Упала лошадь! –  
Смеялся Кузнецкий.

Последнее слово первой части «груб» рифмуется со словом «круп» из второй, намечается ассонирующий звук [у] передающий как чувство боли лошади, так и «вой» зевак – их реакцию на происшествие. «Лошадь на круп // грохнулась» само слово «грохнулась» с глухими звуками [г] и [х], звучит как удар. Самая длинная – окказиональная строка в стихе «штаны, пришедшие Кузнецким клешить» характеризует образ толпы – «зеваки», «пришедшие Кузнецким клешить». Смех толпы за счет аллитерации звонкого [з] и ассонанса ударных [а] в выражении «и сразу // за зевакой зевака» создает эффект оглушающего и в то же время уничтожающего смеха. Маяковский показывает действие толпы, точнее ее бездействие, – напряженность ситуации введением и выделением, как в драме, двух отдельных, но по смыслу повторяющихся реплик: «– Лошадь упала! – / –Упала лошадь! –».

Лишь один я  
голос свой не вмешивал в вой ему.  
Подошел  
и вижу  
глаза лошадиные...

Улица опрокинулась,  
течет по-своему...  
Подошел и вижу –  
за каплицей каплица  
по морде катится,  
прячется в шерсти...

Лирический герой как зритель сценического действия и рассказчик одновременно – вне смеявшихся. Его сразу выделяет ограничительная частица «лишь». Звук [ш] в словах: «лишь», «не вмешивал», «подошел» и парный ему, созвучный звук [ж] в слове «вижу» как будто сближают героя с лошадью. Он оказывается не просто рядом, но настолько сближается с оказавшимся в беде существом, что видит улицу его глазами.

Изменение изобразительной перспективы («Улица опрокинулась, // течет по-своему...») создает кинематографический эффект. Этот момент становится кульминацией. Дважды повторенные слова «Подошел и вижу» использованы в функции ремарки драматического произведения. Маяковский добавляет окказионализм с экспрессивной окраской «за каплицей каплица», увеличивая и форму слова и количество и количество им обозначенного.

И какая-то общая  
звериная тоска  
плеща вылилась из меня  
и расплылась в шелесте.  
«Лошадь, не надо.  
Лошадь, слушайте –

чего вы думаете, что вы их плоше?

Деточка,  
все мы немножко лошади,  
каждый из нас по-своему лошадь».

Лирический герой ощущает «общую» с ней боль, разделяет ее «звериную тоску», вступает с ней в диалог. Помощью оказывается контакт, обращение к лошади на «вы» и добавленное уменьшительно-ласкательное «деточка». Герой общается с лошадию, как с ребенком. Его финальные слова «она жеребенок» в устном произношении могут звучать как «она же ребенок».

Звуковые повторы с аллитерациями [с], [л] и ассонансом [о], повторение глухих звуков [ш], [ч] в речи героя, обращенной к лошади, создают эффект заговаривания: он отвлекает ее от боли: «Лошадь, не надо. // Лошадь, слушайте – // чего вы думаете, что вы их плоше?» Созвучие слов ложь (в произнесении: «лош») и «плоше» опровергают мысль, что лошадь «плоше» на Кузнецком и дальше. Лошадь не может ответить словами как персонаж драмы, но герой вступивший с ней в «отношения», ощущает ее в диалоге с собой: «может быть, // и мысль ей моя казалась пошла», и уже видит, как меняется ее состояние в действии – в процессе общения.

Может быть  
– старая –  
и не нуждалась в няньке,  
может быть, и мысль ей моя казалась пошла́,  
только  
лошадь  
рванулась,  
встала на́ ноги,  
ржанула  
и пошла.  
Хвостом помахивала.  
Рыжий ребенок.  
Пришла веселая,  
стала в стойло.  
И все ей казалось –  
она жеребенок,  
и стоило жить,  
и работать стоило.

Автор лирического стихотворения оказывается не только свидетелем ситуации, но действующим лицом: он вступает в диалог, чем реально придает силы, помогает лошади как героине стихотворения подняться на ноги. Ритм речи, благодаря «столбику» Маяковского замедляется: каждое слово почти физически передает преодоление состояния лошади: придает силы для рывка в стремлении встать на ноги: «только // лошадь // рванулась, // встала на ноги, // ржанула //

и пошла.» В этом процессе она обрела свойственный ей голос («ржанула»), и в нем передается ощущение нарастающей, как в молодости, энергии («рыжий ребенок», «хвостом помахивала»).

Следует отметить появившийся в этот момент цветовой акцент в стихотворении. Сначала мир предстает ледяным и бесцветным. В финале новое состояние лошади передается энергией цвета в эпитете «рыжий». И герой как будто чувствует, передает нарастание этой энергии в ее состоянии: «И все ей казалось – // она жеребенок, // и стоило жить, // и работать стоило.»

Включая в стихотворение «Хорошее отношение...» компоненты, соотносимые с организацией текста драмы, – обозначение места действия, представление поведения разных участников по отношению к лошади как героине и ее меняющееся состояние в результате речевого поведения «я» как деятельного лица, Маяковский добивается большей силы воздействия лирического текста на читателя.

### *Литература*

1. Катанян, В. Маяковский. Хроника жизни и деятельности. – Москва, 1985.
2. Толковый словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – Москва, 1994.
3. Маяковский В. Собрание сочинений : в 12 т. – Т. 1. – Москва : Правда, 1978.

**ДИАГНОСТИКА СТЕПЕНИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО  
ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-ГО КЛАССА  
(НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ)**

**DIAGNOSTICS OF THE DEGREE OF DEVELOPMENT OF SKILLS  
OF SENSITIVE READING IN STUDENTS OF THE 10th GRADE  
(BY THE EXAMPLE OF LITERATURE LESSONS)**

**Т.А. Нехай**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
Ю.О. Чернявская

*Ключевые слова:* смысловое чтение, функциональная грамотность, методика обучения литературе, Дина Рубина

*Key words:* semantic reading, functional literacy, methodology for teaching literature, Dina Rubina

*Аннотация.* Проводится диагностика степени развития навыков смыслового чтения на основе рефлексивных заданий, выполненных учащимися 10-го класса, с опорой на уровни понимания текста.

В современном мире формирование читательской компетенции – одна из наиболее важных задач, стоящих перед образованием. Понятие «смысловое чтение» трактуется С.В. Граф и Н.Н. Чистяковой как «качество чтения, при котором достигается понимание информационной, семантической и идейной сторон произведения» [1, с. 138]. Цель такого чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию.

Существует несколько подходов к решению проблемы формирования навыков смыслового чтения, однако они преимущественно ориентированы на дошкольников и школьников младшего и среднего возраста [2–4]. В настоящей работе предпринята попытка диагностирования степени развития навыков смыслового чтения у обучающихся старшей школы, так как смысловое чтение – «необходимый навык для организации эффективного процесса образования и самообразования» [5, с. 45]. Этим обусловлена актуальность исследования.

Нами было проведено два урока литературы в 10-м классе ЧОУ «Лицей ТГУ» г. Томска на тему «Как рождается талант?» Численность присутствующих на уроке составила 20 человек. Занятие было нацелено на анализ проблемы пробуждения таланта в ребенке на материале рассказа Д. Рубиной «Все тот же сон!..» [6].

Как известно, реализация технологии РКМЧП предполагает последовательную структуру, состоящую из трех стадий. На этапе вызова обучающиеся работали с эпиграфом, таблицей с ложными и истинными высказываниями о таланте

(прием «ориентиры предвосхищения»), а также составляли характеристику главного героя рассказа, используя прием «мозговой штурм». Учащиеся активно аргументировали и отстаивали свою точку зрения. Высказывались различные мнения о том, как талант пробуждается в человеке. Сеньку Плоткина, героя произведения, большинство ребят охарактеризовали так: «двоечник», «глупый», «на вылете», «хулиган», «непослушный» и др. Когда был задан проблемный вопрос «Сенька – талантливая личность?», учащиеся испытывали трудности при ответе.

На стадии осмысления в качестве задания был выбран анализ кульминационного эпизода, в котором описывается постановка фрагмента из трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов». Учащиеся читали отрывок вслух по очереди (попеременное чтение) и составляли таблицу, в которой представлена сравнительная характеристика поведения персонажей на сцене. По мере чтения текста учитель задавал наводящие вопросы, чтобы учащиеся скорректировали свои ответы и пришли к осмысленному выводу, к осознанию понятий «талант» и «талантливая личность».

На послетекстовом этапе занятия в качестве рефлексивного отклика было предложено выполнить одно задание из двух: сочинение-рассуждение или создание буклета на тему «Как развить в себе талант?» Учащиеся предварительно определились с видом задания, поскольку оно было домашним. Критерии оценивания и структура сочинения-рассуждения хорошо знакомы учащимся 10-го класса после написания ОГЭ по русскому языку. В процессе создания буклета обучающиеся были свободны в выборе оформления, но этот аспект не был решающим при выставлении оценки, главное внимание уделялось содержанию: соответствию текста буклета теме, оригинальности и отсутствию фактических ошибок. Обязательным условием при выполнении двух заданий было привлечение текста рассказа Д. Рубиной «Все тот же сон!..» в качестве иллюстративного материала.

Как отмечает С.О. Кипарисова, на основе выполнения учащимися рефлексивного задания можно определить уровни понимания текста: 1) событийно-сюжетное, 2) структурно-композиционное, 3) содержательно-проблемное, 4) содержательно-идейное, 5) оценочно-смысловое, 6) концептуально-смысловое содержание текста [5, с. 47]. На первом уровне происходит понимание описания событий и персонажей, на втором – понимание структуры текста, ключевых событий для развития сюжета. Третий уровень демонстрирует видение проблемы, которую ставит автор произведения. На четвертом осуществляется понимание того, с какой целью автор ставит данную проблему. Пятый предполагает осознание оценки проблемы автором, формирование своей точки зрения. Шестой уровень – это, помимо прочего, анализ концептосферы произведения. «Следует отметить, что смысловое чтение реализуется на трех последних уровнях (а также частично на третьем уровне)» [5, с. 48].

Учащиеся разделились примерно поровну в выборе буклета и сочинения в качестве рефлексивного отклика. В сочинении обучающиеся пытались дать собственные определения понятию «талант», составляли рекомендации, как развить в себе талант, аргументировали свои тезисы примерами из литературы (помимо рассказа Д. Рубиной учащиеся приводили произведения Н.С. Дашевской

«Густав мне не понравился», С. Хокинга «Джордж и тайны Вселенной»), также иллюстрациями из жизни великих деятелей искусства (Моцарт, Пушкин), примерами из собственной жизни. Буклеты оказались более разнообразными в плане содержания – были описаны мифы о таланте, приведены афоризмы известных личностей, использованы различные коммуникативные стратегии и тактики при обращении к читателям, представлено интересное оформление.

При определении уровня понимания текста мы будем приводить примеры из текстов сочинений и буклетов, в первую очередь касающихся истории Сеньки как персонажа, который смог обнаружить в себе талант актера и в дальнейшем развить его, став режиссером.

Рассмотрим отрывок из сочинения № 1. *«Первый пример я хотел бы привести из произведения Рубиной “Все тот же сон!..”, в котором класс, где учится Сенька, начал готовить представление, для которого нужно было распределить роли на всех учеников и сыграть их. Сенька плохо справлялся со своей ролью и плохо знал слова своего героя, но, как только он начал интересоваться своим персонажем, он тут же отлично влился в роль, выучил слова и в нужный момент смог импровизировать. Данный пример подтверждает мои слова о том, что талант характерен для человека, заинтересованного своей деятельностью».* Здесь можно выделить сюжетную канву произведения – участие главного героя Сеньки Плоткина в школьной постановке. Кроме того, учащийся пересказывает ключевые события в рассказе: подготовка к спектаклю – нежелание Сеньки участвовать в нем – заинтересованность своей ролью. Также автор сочинения осознает проблемное поле рассказа – *«талант характерен для человека, заинтересованного своей деятельностью».* Все это свидетельствует об усвоении учащимся фактической информации текста, причем не всегда верно (Сеньке удалось вжиться в роль благодаря усердной работе, а не импровизации). Помимо этого, отсутствует важная деталь – описание того, почему Сенька заинтересовался своим персонажем. Таким образом, автор сочинения понимает рассказ на событийно-сюжетном, структурно-композиционном уровнях, частично усвоен содержательно-проблемный уровень, т.е. навыки смыслового чтения сформированы слабо.

Обратим внимание на отрывок из сочинения № 2: *«Сенька из рассказа Дины Рубиной “Все тот же сон!..” обладает явным талантом смотреть на произведения и отдельных героев с другой стороны. Сенька старается донести до зрителя историческую правду, даже несмотря на мнение окружающих. И даже будучи взрослым он остается верен себе и дает развитие своему уникальному таланту».* Подобное мнение видим в буклете № 3 другого учащегося: *«Сенька очень хорошо умеет вживаться в свою роль, жить жизнью другого человека. Это очень хорошее качество для актера – переживать все чувства и эмоции героя и уметь выразить их на сцене, чтобы зрители понимали все происходящее и им было интересно наблюдать за событиями».* Чтобы аргументировать свою точку зрения, обучающиеся прибегают не к фактической информации текста, а выходят на проблемный, смысловой уровень. Это говорит о сформированности навыков смыслового чтения.

Показателен с точки зрения понимания содержательно-проблемного уровня отрывок из сочинения № 4: *«Он [Сенька] нашел свой талант и продолжил разви-*

вать его, в ходе чего стал хорошим режиссером. <...> рассказчица же после спектакля понимает, что, возможно, не в этом ее призвание, и в будущем, как мы узнаем, она становится писательницей. Поэтому я могу сказать, что для развития таланта необходимо пробовать себя в разных сферах, и не всегда получается так, что человек с первого раза сможет раскрыть свой талант». Учащаяся обратила внимание на становление таланта не только главного героя, но и его одноклассницы, что говорит о внимательном отношении к прочитанному.

Понимание рассказа на оценочно-смысловом уровне репрезентирует следующее сочинение № 5: «В произведении “Все тот же сон!..” Дина Рубина описывает историю на первый взгляд обычного мальчишки, который впоследствии смог проявить себя благодаря своему таланту. Сенька Плоткин был очень скандальным учеником, а к искусству актерского мастерства был совсем равнодушен. Когда герой узнал о том, что ему придется играть одну из ведущих ролей, и вовсе обезумел от горя. Но Плоткин не мог отказаться, так как был “на вылете”, и, когда дело дошло до первых репетиций, Сенька специально фальшивил и играл плохо, нарочно все портя. Через время герой начал показывать необычную активность, а в конечном итоге и вовсе лучше всех исполнил свою роль. Позже выяснилось, что Сенька был неравнодушен к главной героине, которая также имела одну из ведущих ролей. Не стоит исключать возможность того, что этот факт повлиял на то, насколько мальчик углубился в свою роль и в целом в сюжет. Вот так несколько случайных событий повлияли на становление таланта человека». Реципиент активно использует лексемы с оценочной коннотацией («история <...> обычного мальчишки», «был очень скандальным учеником»), демонстрирует понимание текста на событийно-сюжетном уровне и проблемном, поскольку немногие учащиеся отметили возможную причину пробуждения Сенькиного таланта в его симпатии к однокласснице.

Обратимся к последнему показательному тексту из буклета № 6 учащейся: «Один из главных героев рассказа – Сенька Плоткин, он учится в 8 классе. Репутация у него, мягко говоря, не лучшая в школе, он был “на вылете”. Подумав, что трагедия Пушкина “Борис Годунов” может как-то изменить Сеньку в лучшую сторону, школьный драмкружок определил ему роль монаха Пимена. Конечно же, Сенька не очень хотел в этом принимать участие, <...> но обстоятельства вынудили его, дабы не отчислили из школы. <...>

На первых репетициях Сенька демонстративно показывал, что не хочет участвовать в постановке: путал слова, говорил невнятно... Была у него завершающая реплика “Поддай костыль, Григорий”, но костыля в школе не было, а Сеньке очень важно было соблюсти всю правду истории <...>. Через некоторое время у своего деда в сарае он взял костыль для роли, тем самым сильно воодушевился ею: сходил в библиотеку и подробно изучил личность, которую он играет, чтобы лучше вжиться в роль, советовался с одноклассницей на счет того, как лучше сыграть Пимена. В общем, подошел к делу ответственно и, самое главное, сам был очень заинтересован.

В день выступления Сенька блестяще отыграл свою роль <...>. В концертном зале по счастливой случайности сидел руководитель одного театра, который заметил талант Сеньки и пригласил его к себе на занятия. Таким образом,

*развиваясь, Сенька достиг больших успехов, стал известным режиссером в Москве и по-настоящему раскрыл свой талант в театральном деле, хоть и в юности даже ссорился с учителями. Никто и не мог представить, что в нем кроется такой неповторимый талант».*

Здесь мы видим понимание всех шести уровней текста. Есть и отражение фактического содержания, и анализ сюжетных линий, и понимание проблемы и идеи текста, авторской позиции («*Таким образом, развиваясь, Сенька достиг больших успехов, стал известным режиссером в Москве и по-настоящему раскрыл свой талант в театральном деле, хоть и в юности даже ссорился с учителями*»), и, кроме этого, самостоятельная оценка и интерпретация информации рассказа («*репутация у него, мягко говоря, не лучшая в школе*», «*конечно же, Сенька не очень хотел в этом принимать участие*»). Следует сказать, что автор работы отметила причину заинтересованности Сеньки своим персонажем, более подробно и последовательно описала путь становления таланта подростка. Также автор буклета представила интересную информацию о видах таланта (лингвистический, логико-математический, музыкальный и др.), использовала тематический визуальный ряд – изображения видов искусства – балета, скульптуры, музыки, живописи.

Таким образом, не все обучающиеся 10-го класса успешно владеют навыками смыслового чтения и зачастую заблуждаются даже в понимании первого событийно-сюжетного уровня. Так, встречалось много фактических неточностей относительно того, что Сенька стал, во-первых, успешным (однако на уроке учителем проговаривалось, что талант не всегда тождественен успеху), а во-вторых, известным актером (Сенька Плоткин стал впоследствии режиссером, а не актером). Лишь малая часть работ учащихся 10-го класса демонстрирует овладение всеми уровнями понимания текста. Возможно, в дальнейшем следует изменить приемы, использованные на уроке на этапе осмысления рассказа, в частности, провести небольшое тестирование на знание ключевых моментов текста. При объяснении заданий, требующих от учащихся создания вторичного текста – рефлексивного отклика – стоит уточнить, что важен не пересказ сюжета произведения, а именно описание эволюции становления таланта подростка, т.е.: 1) назвать причины, способствующие пробуждению в нем актерских способностей; 2) определить степень влияния окружающих героя людей; 3) ответить на вопрос: что отличает талантливую личность?

### *Литература*

1. Граф, С.В. Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров / С.В. Граф, Н.Н. Чистякова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 137–148.

2. Блинова, Л.А. Формирование читательской компетенции школьников в соответствии с ФГОС НОО и ООО / Л.А. Блинова // Проблемы науки. – 2016. – № 4 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-kompetentsii-shkolnikov-v-sootvetstvii-s-fgos-poo-i-ooo> (дата обращения: 17.04.2023).

3. Краева, А.А. Овладение младшими школьниками смысловым чтением: результаты диагностики / А.А. Краева, Е. В. Сосновских // Мир, открытый детству. – 2022. – С. 163–167.

4. Сыроваткина-Сидорина, К.Б. Оценка развития смыслового чтения у младших школьников: пилотное исследование / К.Б. Сыроваткина-Сидорина // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. – 2021. – С. 145–152.
5. Кипарисова, С.О. К проблеме диагностики степени развития навыков смыслового чтения / С.О. Кипарисова // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2020. – № 11–12. – С. 45–53.
6. Рубина, Д.И. При чем тут девочка? / Д.И. Рубина // На солнечной стороне. – Москва : Эксмо, 2020. – С. 16–22.

**ОБРАЗ ПОДРОСТКА В ТВОРЧЕСТВЕ РЭЯ БРЭДБЕРИ  
«ВИНО ИЗ ОДУВАНЧИКОВ»**

**THE IMAGE OF A TEENAGER IN THE WORK OF RAY BRADBURY  
"DANDELION WINE"**

**У.К. Новак**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
М.Л. Левченко

*Ключевые слова:* художественный образ, подросток, Рэй Брэдбери, «Вино из одуванчиков»

*Key words:* artistic image, teenager, Ray Bradbury, "Dandelion wine"

*Аннотация.* Рассмотрены семантика и специфика образа подростка в повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков» (1957). Теоретической базой исследования стали работы ученых в области литературоведения (Н.Д. Тамарченко, В.Е. Хализев, А.Г. Ненилин и др.). Представлены описание и анализ специфики способов создания образа подростка в повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков».

Большинство исследователей обозначают творчество Р. Брэдбери как классику научной фантастики. Среди наиболее известных произведений писателя выделяют такие произведения, как «451 градус по Фаренгейту» (1953), «Марсианские хроники» (1950), «Вино из одуванчиков» (1957). Некоторые повести и рассказы входят в школьную программу 6–10-го класса: «Третья экспедиция» (1948), «Все лето в один день» (1954), «Зеленое утро» (1961), «И грянул гром» (1952), «Вино из одуванчиков» (1957).

В произведениях Р. Брэдбери активно разрабатывается тема детства, а героями становятся дети, подростки. Писатель пробует раскрыть специфику детского мирозерцания. Автор обращает внимание на процесс становления подростка, его социализацию, формирование ценностных установок.

Цель данной работы – выявить и описать семантику и специфику образа подростка в повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» (1957).

Образ подростка можно рассматривать в рамках нескольких дисциплин, например, в рамках педагогики, психологии, литературоведения. А.Г. Ненилин в работе «Стивен Кинг и проблема детства в англо-американской литературной традиции» рассматривает вопрос об эволюции образа ребенка в истории англо-американской литературы XIX–XX вв., что позволяет нам выявить типичные черты в образе подростка. Соглашаясь с зарубежными исследователями (П. Ковени, Р. Хаген, Г. Скаддер), А.Г. Ненилин отмечает, что именно в образе ребенка проявляются идеалы эстетики романтизма, такие как невинность, бессознательность, поэзия, красота и гармония [1, с. 15].

В американской литературе особую роль играет «романтическая идея об интуитивном, непосредственном познании мира ребенком» [1, с. 24]. Например, герои произведений М. Твена Том Сойер и Гекльберри Финн. При этом точка зрения ребенка воспринимается как мнение, которое близко к мнению автора или полностью совпадает с ним. То есть наблюдается соотнесенность личного опыта писателя и героя, автобиографичность. Кроме того, маленький герой американской литературы зачастую помещен в дружескую благоприятную среду, он стремится познать действительность, основываясь на своем мироощущении. Писатели старались приблизиться к детскому восприятию мира как к наиболее естественному, искреннему миропониманию [1, с. 46].

Рэй Брэдбери, как представитель американской литературы XX в., при создании образа подростка в своем творчестве, с одной стороны, опирается на традиции американской литературы, а с другой – вводит новые авторские черты. Рассмотрим традиционные и новаторские тенденции в изображении подростка в повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» (1957).

В повести большое количество автобиографических элементов, которые автор поясняет во вступительном слове «По ту сторону Византии» (1974) [2]. Обратим внимание на сходство имени главного героя (Дуглас) и второго имени автора; наличие у Р. Брэдбери младшего брата, как и у Дугласа Сполдинга. Как и главный герой произведения, Р. Брэдбери занимался вместе со своим дедушкой изготовлением вина из одуванчиков, сбором дикого винограда, ходил на овраг и верил в Неприкаянного. Автобиографичным является и друг Дугласа Джон Хафф: «Из своего детства в Аризоне я позаимствовал для этой книги своего товарища Джона Хаффа...» [2, с. 9]. Автор отмечает, что при создании повести он представил себя мальчишкой и переживал заново события детства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в повести автор во многом отождествляет себя с Дугласом Сполдингом, делится с героем своим жизненным опытом. Данная тенденция укладывается в традицию автобиографических повестей о детстве, в которых писатели выстраивают сюжет на основе личных воспоминаний. Это позволяет показать события детства с точки зрения наивного ребенка и с точки зрения мудрого взрослого, таким образом достигается достоверность повествования.

Следующей чертой, которая продолжает традицию изображения «романтических» идеальных, непосредственных образов детей, является вера в чудо, безграничная фантазия. Мечта и фантазия позволяют ребенку подняться над реальностью, увидеть в обыденном и бытовом нечто чудесное. Во время похода с братом и отцом за виноградом Дугласу кажется, что за ним наблюдает некое существо. Герой также верит, что автомат с картами Таро является на самом деле живой колдуньей. В реальность героя с развитым воображением возвращают взрослые, например, отец Дугласа, который говорит: «Больше жизни...», «Где ты витаешь...», «Иди с нами в ногу...» [2]. Таким образом, в художественном мире Рэя Брэдбери существует четкая корреляция: ребенок соотносится с миром иррациональным (игры, воображения, фантазии), взрослый же является носителем земной рациональности. При общении друг с другом ребенок обретает способность логически мыслить и воспринимать мир, осознает многогранность жизни,

а взрослый перенимает непосредственность детского восприятия мира, фантазию, эмоциональность.

Отметим, что внешность героя автор описывает не так подробно, но указывает на конкретный возраст (12 лет) и некоторые внешние особенности: «Впереди – долговязый отец, в его тени Дуглас, а низкий Том семенит в тени брата», «глаза, как стражи сказочного замка», «мальчишки летней поры», «пальцы дрожали, как лоскуты диковинного флага» [2]. Так, автор смещает акцент с внешней характеристики на внутреннюю: важными в образе подростка являются его внутренний мир, мироощущение, ценности, которые раскрываются посредством описания внутренних мыслей героя (монологи и дневниковые записи), его поступков, взаимодействия с окружающими. В описании взрослого, наоборот, важным является внешняя составляющая: отец характеризуется эпитетом «долговязый» (высокий). Автор не обращается к внутреннему миру взрослого, возможно, по причине его статичности, сформированности, исследовательский интерес для него представляет именно процесс формирования детского и подросткового мироощущения.

По сравнению со взрослыми, центральный герой обладает подчеркнутой эмоциональностью, которая проявляется в его поступках и речи. Если действия отца героя преимущественно подаются безэмоционально (негромко проговорил, непринужденно, нравится слушать тишину, говорить, рассуждать и др.), то состояние Дугласа, напротив, передается при помощи ярких и динамичных описаний (дух перехватило, опустошенный, затаив дыхание, захотелось вскочить, закричал что есть мочи и др.). Очень резко Дуглас реагирует на уезд друга: «Джон, ты мой враг, слышишь? Ты мне не друг! Не возвращайся, никогда! Проваливай! Ты – враг!» [2, с. 168]. Герой восхищается тем, как в бутылках из-под вина сохраняются частички его воспоминаний о лете.

Отметим также, что традиция изображения подростка и его мира сохраняется и в описании окружения. Отношения Дугласа со сверстниками строятся по принципу игры (могут в шутку подражаться, пошутить друг над другом), но при этом сохраняется уважение и любовь друг у другу. Как и все двенадцатилетние подростки, трое друзей часто играют вместе, нарушают запреты родителей (ходят на овраг), размышляют о будущей профессии: «Когда мне исполнится семнадцать, я... стану пожарником на железной дороге», «Я ... стану печатником» [2, с. 164]. При этом профессии, о которых говорят герои, не характерны для выбора подростков: они предполагают более осознанный рациональный выбор, понимания ответственности и рисков, что свойственно больше взрослому человеку, нежели ребенку.

Сложнее описаны взаимоотношения героя со взрослыми. С одной стороны, в них не наблюдается острый конфликт поколений. Взрослый выступает как друг и наставник. Особое внимание сосредоточено на роли отца в жизни мальчика, поскольку отец является образцом, авторитетом для сына, помощником. С другой стороны, непонимание взрослого мира все же прослеживается в мыслях героя. Так, в разговоре с Томом, братья делают вывод о том, что понять взрослых невозможно до конца, так как их разделяет слишком большой поколенческий промежуток. Таким образом, представлена оппозиция ребенка и взрослого с точки зрения мироощущения (наивный ребенок, мудрый взрослый), психологической

составляющей (эмоциональный подросток и рациональный взрослый), а также основных категориях (у подростка – фантазия, у взрослого – быт). Противоположные взгляды мешают героям выстроить диалог и понять друг друга.

Несмотря на то, что автор во многом актуализирует и продолжает литературную традицию изображения подростка, Р. Брэдбери вводит и новые компоненты образа подростка. В первую очередь, обратим внимание на способность Дугласа к созерцанию, познанию мира, взрослым рассуждениям (по-взрослому Дуглас рассуждает о соотношении природы и техники и приходит к выводу о том, что природа сильнее техники, и она бесконечна). Новаторским в данном случае является не сама идея о том, что подросток стремится познать мир, а то, каким образом это происходит: Дугласу не просто рассказывают о разных явлениях жизни взрослые, а он сам сталкивается с ними, получает жизненный опыт, анализирует его. Герой приходит к осознанию того, что живет, узнает о разлуке, знакомится со смертью. Герой повести Брэдбери не только познает действительность, но и философски стремится осмыслить ее.

Осознание смерти, с которой Дуглас встречается во время гибели полковника и прабабушки, проходит для героя в несколько этапов от страха, отрицания, попытки найти способ жить вечно к глубокому пониманию и принятию. Герой делает взрослый, логический вывод: он тоже когда-нибудь умрет. Такая сложная тема вводится в качестве противопоставления жизни и смерти. Подчеркивается идея о том, что ценность жизни можно понять тогда, когда есть смерть, временное ограничение этой жизни.

Важно, что в произведении противопоставлено два пространства: город и природа. При описании урбанистического пространства часто используются мрачные тона: «укутанный во тьму», «огни города стали меркнуть», «город, кажется, кишит машинами» и др. В то время, как природа представлена преимущественно светлыми оттенками: «дуновение ветра – блаженство», «теплое дыхание мира», «летние мирные ветры», «роскошной жирной лесной подстилки» и др. Природа играет ключевую роль в раскрытия героя, поскольку именно в этом пространстве он находится наедине с собой, в естественной среде, что помогает ему осознать свои чувства, прислушаться к себе. Важным является и время – летние каникулы – период, когда подросток отдыхает, но при этом может быть свободен от школьных обязанностей, независим от окружающих.

Очень важной деталью в образе подростка является желание Дугласа и его брата Тома записывать все происходящее в блокнот, вести статистику. Мы видим рефлексирующих героев, которые делают записи для того, чтобы проанализировать все, что происходит с ними, осознать каждую деталь. То есть происходит сочетание плана ребенка (герои играют, шутят, познают мир, эмоционально реагируют) и плана взрослого (ведут статистику, рефлексируют, анализируют, сохраняют традиции семьи).

Таким образом, к типичным для литературной традиции изображения подростка можно отнести следующие черты героев Р. Брэдбери: наличие развитого воображения; стремление познать себя и окружающий мир (хотя темы, которые осмысляются подростком в творчестве Р. Брэдбери более сложные, фундаментальные); эмоциональность, резкость; стремление к нарушению запретов.

Однако подросток в творчестве Р. Брэдбери идеализирован, это положительный герой, чуткий, любознательный, добрый. Он обладает такими уникальными чертами, как способность к взрослым почти философским рассуждениям, глубокое понимание серьезных экзистенциальных проблем (смерть, утрата близких); способность к сознательной рефлексии (подросток думающий, созерцающий, анализирующий себя и свои ощущения); способность ценить жизнь, радоваться мелочам.

Повесть Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков» напоминает автобиографическую повесть о детстве, а также продолжает традицию романа воспитания. Автор стремится показать становление, взросление подростка, процесс формирования у него личностных качеств, мировоззренческой позиции, ценностных установок. Брэдбери показывает внутренний мир подростка, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

### *Литература*

1. Ненилин, А.Г. Стивен Кинг и проблема детства в англо-американской литературной традиции: специальность 10.01.03 – литература народов стран зарубежья (английская и американская) : диссертация ... кандидата филологических наук / А.Г. Ненилин. – Самара, 2006. – 156 с.
2. Брэдбери, Р. Вино из одуванчиков / Р. Брэдбери. – Москва : Эксмо, 2022. – 352 с.

## ОБРАЗ МОРЯ В ПОВЕСТИ Т. МИХЕЕВОЙ «ЯНКА»

### THE IMAGE OF THE SEA IN T. MIKHEEVA'S STORY "YANKA"

С.А. Польшгалова

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

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
М.Л. Левченко

*Ключевые слова:* повесть Т. Михеевой «Янка», современная подростковая литература, художественный образ, образ моря, семантика, автор

*Key words:* T. Mikheeva's story "Yanka", modern teenage literature, artistic image, image of the sea, semantics, author

*Аннотация.* Со времен Античности море является одним из главнейших объектов изображения в искусстве. Представлен литературоведческий анализ особенностей воплощения образа моря в повести «Янка» одного из виднейших российских представителей современной подростковой литературы Т.В. Михеевой. Актуальность работы обусловлена повышенным интересом современного литературоведения к детской и подростковой литературе, ее художественному и тематическому своеобразию.

Море как видимое воплощение мировых вод является одним из древнейших, архетипических образов в искусстве, ввиду богатой семантической наполненности и функциональности. Взаимодействие личного восприятия с внешними факторами (социально-исторической реальностью, современными философскими идеями) рождает в сознании писателей сложный, индивидуально обусловленный образ моря, который является неотъемлемой частью его мировоззрения.

Со времен эпохи Античности поэты и писатели обращаются к образу моря в своих произведениях. Древнегреческие поэты создали гекзаметр, который ассоциировался с шумом морского прибоя и ритмом набегающих на берег волн. На основе гекзаметра самый известный из древнегреческих поэтов Гомер создал такие поэмы, как «Илиада» и «Одиссея», в которых море выступает не только как фон, но и существует в значимых противопоставлениях: «море – дом», «испытания – обретение», «беды – спокойствие, счастье», «смерть – жизнь» [1, с. 250].

Особенно важное значение морская стихия приобрела у поэтов-романтиков. Это можно объяснить фактом доминирования положения категорий стихийности и свободы, а также представлением о непостоянстве и бесконечности бытия в мировосприятии романтизма. К образу моря обращаются такие поэты-романтики, как А.С. Пушкин («К морю» (1824), «Погасло дневное светило» (1820)), В.А. Жуковский («Море» (1822)), М.Ю. Лермонтов («Гроза» (1830), «Парус» (1832), «Моряк» (1832)) и другие.

В связи с тем, что образ моря несет в себе повышенную смысловую нагрузку, так как в нем заключены характерные для художника представления о духовных исканиях, особый интерес представляет исследование особенностей вопло-

щения образа моря в повести «Янка» одного из виднейших российских представителей современной подростковой литературы Т.В. Михеевой.

«Янка» – это повесть о взрослении, становлении личности героини-подростка в период ее переживаний и борьбы с обстоятельствами. По мнению автора, сложность выхода из детства связана с повышением ответственности за свои нравственные и духовные решения, ввиду того, что подросток остается в пограничной ситуации отчаяния, одиночества, заброшенности. «Иногда тебе кажется, что ты один во всем свете, что все тебя оставили и никому нет дела до твоих проблем», – отмечено в аннотации к повести в одном из изданий [2]. Экзистенциальная проблематика самоопределения и выбора – центральная в анализируемой повести, а образ моря, который на фоне всех локусов, организующих пространство повести, выделен и дан крупным планом, является метафорой независимости, своенравности, властности, раскрывая образы героев-подростков, стоящих на пороге вступления во взрослую жизнь.

В повести морское пространство является одновременно и хронотопом произведения, и полноправным его героем, играя важную роль в сюжетной организации текста. Хронотоп («времяпространство») – термин, введенный в литературоведение М.М. Бахтиным, и означает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [3, с. 234]. Хронотоп в творчестве Т.В. Михеевой выражен как в сюжете каждого произведения, так и в названиях: «Лысый остров» (2005), «Две дороги – один путь» (2005), «Легкие горы» (2012), «Друг с далекой планеты» (2017), «Доплыть до грота» (2018) и другие. «Автор скрупулезно, в деталях воспроизводит окрестный пейзаж, проявляя себя настоящим мастером пейзажных зарисовок. Каждая деталь выписана с любовью, в манере художника-пейзажиста» [4, с. 26]. Пространственным образам писательница уделяет особое внимание, что позволяет утверждать об их важности для проникновения в смысл текста, понимания его значимости, уяснения нравственных ценностей, которые составляют идейную основу произведения.

Образ моря в повести полисемантичен, двойственен: с одной стороны, море несет угрозу человеку (семантика горя, испытания, смерти), с другой стороны, притягивает (семантика единства человека и природы, жизни, обретения). Но все значения данного художественного образа в повести подчинены процессу взросления героев.

Приморский Поселок – место завязки сюжетного действия повести. Развод родителей, недопонимание в семье обрушиваются на уходящее детство главной героини Яны Ярцевой. С переезда из родного города, «от родных, от друзей, от школы, от папы» в крымский Поселок на берегу Черного моря началось формирование личности Янки, осознание ей своего места в мире, а также началась борьба с обстоятельствами за чувство реальности собственного «Я» и право называться взрослой [2, с. 4].

В первую очередь следует обратить внимание на то, что морской пейзаж становится зеркалом души Янки, «отражая» ее внутренние переживания. Переживая нелегкие времена, что выпали на период подросткового возраста, главная героиня постоянно пребывает в раздумьях, испытывает многогранные чувства и эмоции, ее душа неспокойна. Девушка ревнивая, упорная, уверенная: «Янка

упрямо шла и шла, хотя давно хотелось упасть в снег, закрыть глаза и умереть» [2, с. 69]. Мечтая о свободе, она, подобно бунтующему морю, протестует против позиции родителей: «Свобода! Самостоятельная жизнь! И никто уже не сможет решать за нее, куда ей ехать, где жить и что делать!» [2, с. 189]. Таким чаще представлено и море – это тревожная, взволнованная стихия: «море шумело» [2, с. 121]. Сопоставление Яны с бушующим морским пространством позволяет автору показать внутреннюю силу в образе героини.

Со временем Яна привыкает к постоянному проживанию в Поселке, она сближается с морем, воспринимая его как друга. Здесь Т.В. Михеева, как И.А. Бунин в книге путевых очерков «Тень птицы», как А.С. Пушкин в стихотворении «К морю», использует такой литературный прием, как олицетворение, наделяя образ моря исключительными чертами живого существа: «Отдохнувшее море – чистое, свежее, будто человек, который пришел после тяжелой работы и принял наконец душ» [2, с. 52]. Чувствуя единение с морем, Янка всегда направляется к нему, чтобы побеседовать с ним, поделиться самым сокровенным, обратиться за духовной помощью: «Хорошо жить у моря: всегда есть с кем поговорить»; «Море, море, море услышит, море поддержит, даст силы для разговора и промолчит, если надо» [2, с. 32, 147].

Побережье стало для всех героев местом признания, исповеди, проявления первобытных чувств: «На берегу моря не будешь говорить о пустяках, только о самом важном. И врать в лицо морю гораздо сложнее, и юлить. Море, море...» [2, с. 147]. Именно у моря открывается правда, приходит осознание своих ошибок, осознание важных для героев моральных ценностей, находятся нужные слова и решения жизненным проблемам. Стоя на берегу Черного моря, Таль рассказывает Янке страшный секрет о том, что именно он виноват в пожаре, в котором пострадал Тарас, а после приносит извинения за совершенное. На берегу Яна и Таль признаются друг другу в симпатии и понимают, что это искренняя настоящая любовь. В прибрежном ресторане девушка Даша, выражает свое отношение к Яне, говоря о том, что Яна невнимательна к своему брату.

Но морю, как персонифицированному образу в повести, свойственны как положительные, так и отрицательные черты. Море становится местом смерти отца Таля, который решил уйти из жизни, оказавшись в трудной жизненной ситуации. Здесь следует вспомнить, что В.Н. Топоров связывал море с царством смерти и царством сновидений [5, с. 581].

Потеряв отцов (девушка долгое время не могла простить предательство отца), Яна и Таль становятся ответственными за жизнь своих матерей, братьев и сестер, таким образом, попав в «море житейское». Согласно словарю русского языка А.П. Евгеньевой, «житейское море (книжн. ритор. устар.) – жизнь с ее заботами, волнениями и проч.» [6, с. 400].

Смерть отца Таля – одно из главных испытаний в жизни героев повести. Прежде море было для Таля местом поддержки, встреч с друзьями, но после водная стихия стала «отцеубийцей», ненавистным пространством: «Вот! – заорал Таль, перекрикивая и прибой, и музыку ночных баров. – Это все оно! Все из-за него! Ненавижу это море!» [2, с. 147].

Подобно главному герою поэмы Гомера «Одиссея», Янка старается найти путь домой и восстановить семейное благополучие. В поиске дороги домой

героиня, проявляя лучшие человеческие качества, проходит серьезные испытания, что подготавливает ей «жизненное море»: Яна находит общий язык с ребятами из новой школы; устраивается работать уборщицей в клубе, чтобы помочь маме; проживает слепую влюбленность, ворвавшись, как первое искушение; преодолевает трудности похода в горы, берется за воспитание и защиту брата Ростика, над которым издеваются в школе; материально и морально помогает семье Таля и т.д. Благодаря жизненным трудностям, Яна становится мудрее, сильнее духом и осознает, что взрослыми людей делает не бунт, а осознанный выбор в пользу чего-то важного: настоящего чувства, самостоятельно и серьезно выбранной профессии, возможности помогать людям.

В ходе проведения исследования, мы связались с автором Т.В. Михеевой, которая уточнила, что авторское название анализируемой повести – «Когда мы остаемся одни». Смена названия на имя центральной героини («Янка») произошла по настоянию издательства «КомпасГид». По мнению писательницы, первоначальное название точнее раскрывает проблематику произведения и помогает читателю понять его основную мысль. Соглашаясь с мнением Т.В. Михеевой, отметим, что «когда мы остаемся одни», мы сепарируемся от взрослых, обретаем самостоятельность и независимость, начинаем нести ответственность за свои решения, совершаем ошибки, необходимые для обогащения жизненного опыта. С этим, взрослея, и сталкиваются герои повести.

На фоне образа моря проявилась внутренняя сила героев, повзрослевших, осознавших важность нравственных ценностей, но не предавших своей мечты о свободе.

Таким образом, художественный образ моря, выделенный Т. Михеевой в повести «Янка», обладает богатой динамичной семантикой. Он связан с репрезентацией характеров персонажей в процессе взросления: раскрывает их внутреннее «я», отражает их ценностно-нравственную картину мира, отношение к жизни и к окружающим, тем самым помогая автору более ярко и полно передать идею художественного произведения.

### *Литература*

1. Левченко, А.В. След «Одиссеи» в литературе: парадигмы «Одиссей», «море», «дом», «поиск» в английской литературе / А.В. Левченко, Л.И. Скуратоская // *Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций*. – Симферополь : Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, 2008. – С. 245–258.
2. Михеева, Т.В. Когда мы остаемся одни [повесть] / Т.В. Михеева. – Москва : Литагент «Аквилегия-М», 2013. – 201 с.
3. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // *Вопросы литературы и эстетики*. – Москва : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
4. Иргалина, Л.А. Проблемы детства в произведениях Тамары Михеевой / Л.А. Иргалина // *Вестник науки : международный научный журнал*. – Тольятти, 2009. – С. 25–27.
5. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического / В.Н. Топоров. – Москва : Прогресс-Культура, 1995. – 624 с.
6. *Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований ; под ред. А.П. Евгеньевой*. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. – 702 с.

**ПОВЕСТЬ ОЛЬГИ ГРОМОВОЙ «САХАРНЫЙ РЕБЕНОК»:  
ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ**

**THE STORY OF OLGA GROMOVA "SUGAR BABY":  
NARRATIVE STRATEGY**

**К.А. Райхе**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
М.Л. Левченко

*Ключевые слова:* литература, детская литература, повесть, повествовательная стратегия

*Key words:* literature, children's literature, short story, narrative strategy

*Аннотация.* Выявлена повествовательная структура в повести О. Громовой «Сахарный ребенок». Описаны цели использования выявленной повествовательной стратегии и влияние данной стратегии на интерпретацию повести.

Повесть О. Громовой «Сахарный ребенок» имеет сложную повествовательную структуру, в которой соединяются различные временные планы повествования. Подобная стратегия была избрана автором неслучайно. Ольга Громова ставила перед собой задачу рассказать подросткам о сложных исторических реалиях 1930–1940-х гг.: «Если бы не встреча с подлинной героиней этой истории, Стеллой, истории бы не было. Познакомились мы с ней в 1988 году, много лет она не рассказывала мне про эту часть своей жизни, потом проговорилась, потихоньку стала делиться воспоминаниями, и уже после перестройки я предложила ей писать воспоминания. И получила отказ. <...> Кто будет читать эти 125-е мемуары? Уже столько всего опубликовано, и я не напишу лучше “Крутого маршрута” или Чуковской. Вот бы сделать из этого повесть для подростков, потому что с ними об этом никто не говорит. <...> К тому моменту о репрессиях существовала взрослая литература либо мемуары. На школьника нельзя обрушить всей мощью ни Солженицына, ни Шаламова. Ему это не под силу <...> [1]. На сегодняшний день, как заметила О. Громова в интервью образовательному portalу «Реальное время», готовится издание повести «Сахарный ребенок» для взрослых, в котором, по словам писательницы, будут существенно расширены комментарии «писательские, исторические, культурологические» [1]. Таким образом, именно специфика целевой аудитории (школьники/подростки) определила форму художественного произведения.

Книга «Сахарный ребенок» была написана на основе жизненных воспоминаний Стеллы Натановны Дубровой, чье детство пришлось на 1930–1940-е гг. Стелла Натановна является прототипом главной героини – девочки Эли. Нудольская – девичья фамилия матери Стеллы Дубровой. Ольга Громова познакомилась с Дубровой, когда они были соседями по коммунальной квартире в 1988 г.

В многочисленных интервью автор повести подчеркивает документальную точность описываемых событий [2].

В повести изображена советская действительность 1930–1940-х гг.: сложная эпоха репрессивной политики государства, а затем и Великая Отечественная война. Сюжет книги посвящен истории жизненного становления ребенка из семьи «врагов народа». Идиллическая картина детства рушится в момент ареста отца Стеллы. Причина ареста (происхождение, образование, профессия) обнажает абсурдность репрессивной практики. Стеллу и ее мать Юлию с одним чемоданом выселяют из квартиры, отправляя в колонию-поселение в Киргизию, где мать и дочь тяжело работают, испытывают голод и нужду, несмотря на успехи в учебе, Стелла вынуждена носить клеймо «дочери врага народа», отказаться от дальнейшего обучения иностранным языкам, лишь после смерти Сталина семью реабилитируют, разрешают вернуться в Москву. Отец Стеллы погибает на Колыме.

Трагическая семейная история описана с помощью перволичного повествования. В роли рассказчика выступает Стелла Нудольская. Как замечает Н.Д. Тамарченко, в противоположность повествователю (который не обладает полнотой знания о причинах событий или о внутренней жизни других героев) рассказчик находится не на границе вымышленного мира с действительностью автора и читателя, а целиком внутри изображаемой реальности. Сам рассказчик – персонафицированный субъект изображения или объективированный носитель речи; он связан с определенной социально-культурной и языковой средой, с позиции которой и ведется изображение событий и других персонажей [3, с. 209].

В повести «Сахарный ребенок» рассказчиком является ребенок. Маленькая Эля рассказывает о своей беззаботной благополучной жизни с родителями и няней. Страшные события (арест отца, высылка из родного города) передаются глазами маленькой очевидицы, подчеркивая достоверность и драматизм произошедшего. Читатель наблюдает как идиллические будни семьи Нудольских, которые они проводили за чтением книг, игрой на музыкальных инструментах, пением и прослушиванием музыки, изучением иностранных языков, разрушаются по вине режима. Перволичное повествование в данном случае актуализирует семантику как событийной достоверности, так и эмоциональной субъективности.

Сюжет повести актуализирует традиционную схему романа-воспитания (мы наблюдаем взросление героя от детства к юности). На протяжении всей повести имеет место перволичное повествование от лица Стеллы Нудольской, но события излагаются нелинейно: маленькая Эля уступает место повзрослевшей Стелле (и наоборот). Повествовательная структура в «Сахарном ребенке» имеет «рамочную» композицию. В прологе повествование ведется от лица Стеллы Нудольской, которая обучается в выпускном 10-м классе, понимает свое положение в советской социальной иерархии (ЧСИР – член семьи изменником Родины, СОЭ – социально опасный элемент). Но героиня стойко переживает трудности, будто смотрит на них со стороны, анализируя, осознавая и принимая тот опыт, который преподнесла ей жизнь.

В первой главе повествование меняется: теперь события излагаются от лица маленькой девочки Эли, которая выступает «наивным рассказчиком». Изменение временного плана (назад в прошлое) обуславливает и смену повествования.

Скорее всего, Громова делает это для того, чтобы позволить читателю увидеть реальную картину передаваемой эпохи предвоенного времени глазами ребенка: без прикрас, без утаиваний.

Затем в последующих главах повествование становится двухплановым (глубокое детство/выпускной класс): взрослая Стелла и маленькая Эля рассказывают о своей судьбе поочередно. Также повествование «расширяется» диалогами с папой, мамой, няней, военными, одноклассниками и соседскими детьми. Включенные в повествование диалоги подчеркивают достоверность описываемых девочкой событий, позволяют понять контекст и взгляд со стороны. Преобладают в тексте эпизоды общения Эли с мамой. Мама для Стеллы является самым близким и родным человеком, который на протяжении всей жизни поддерживает ее и не дает упасть духом, невзирая на тяжелое военное время.

Мы можем сделать вывод о том, что повествовательная структура в данной повести сложная. То есть один рассказчик в разных временных планах освещает события. Автор стремится достоверно передать эпоху с разных сторон – глазами маленького ребенка и глазами взрослого. Очевидно, что взгляд взрослого человека и ребенка на одно и то же событие будет разным. Поэтому сочетание в повести детского и взрослого плана позволяет, с одной стороны, детально отразить эмоциональный спектр переживаний (рассказчик ребенок), с другой – осмыслить произошедшие события не только в контексте частной истории, но и истории страны (рассказчик взрослый).

В эпилоге повествование снова переносится во времени. Стелла вспоминает себя в шестом классе, а затем – в десятом: «И вот теперь, в десятом классе, я сижу на уроке и, вместо того чтобы слушать, как разбирают одноклассники немецкий текст, машинально кручу конец длинной косы и думаю о своем» [4, с. 88]. «Мне уже понятно, что, как дочь врага народа, я не получу золотую медаль. И в институт иностранных языков, куда мне так хочется, с моей анкетой не поступить» [4, с. 88]. Затем повествование переносится на несколько лет вперед: «Пройдет еще несколько лет. Я уже буду учиться на четвертом курсе Сельскохозяйственной академии, когда умрет Сталин. Потом в течение нескольких лет будет идти реабилитация жертв политических репрессий. Мама получит наконец справку со словами “реабилитирована за отсутствием состава преступления”» [4, с. 89]. «После множества запросов во все инстанции о судьбе папы мы через много лет получим сухой ответ: умер в магаданском лагере в 1940 году. Что там на самом деле было и почему умер молодой, до ареста очень здоровый и сильный мужчина, – теперь уже никто никогда не скажет» [4, с. 89].

Несомненно, повествователь-ребенок и повествователь-взрослый в повести отличаются. На протяжении повести мы можем наблюдать рост главной героини в духовном плане. Наиболее ярко, конечно, изменения отражаются в речевом портрете взрослой Стеллы: она четко осознает свое положение в социуме.

Стоит отметить, что эпилог и пролог содержат в себе повествование от лица взрослой Стеллы. А между эпилогом и прологом преобладает повествование маленькой Эли с момента четырехлетнего возраста. Громова выстраивает сложную повествовательную стратегию для того, чтобы показать, какие обстоятельства

повлияли на формирование личности Стеллы. Мы наблюдаем эволюцию главной героини, ее духовный рост и силу духа.

Еще один важный элемент структуры повести – это авторский комментарий под названием «Не позволяй себе бояться. Как это было на самом деле?» В данной части Ольга Громова отвечает на вопрос: «Все, что описано в этой истории – правда?» Автор рассказывает о том, при каких обстоятельствах встретила со Стеллой Натановной Нудольской. Авторский комментарий – это единственная часть, повествование в которой ведется непосредственно от лица Ольги Громовой (биографического автора). Можно предположить, что автор пишет данную часть от своего лица для того, чтобы подчеркнуть достоверность описанных в повести событий. Так как повесть «Сахарный ребенок» является частью детской и подростковой литературы, она также носит и назидательный характер: из любой ситуации есть выход, как бы тяжело и страшно не было, нужно продолжать жить и бороться за свою жизнь, трудности идут человеку на пользу и делают его сильнее.

### *Литература*

1. Интервью Ольги Громовой // Сюжет: читальный зал реального времени / «Автор повести «Сахарный ребенок» о дореволюционном воспитании, которое помогало выжить в сталинских лагерях [Электронная публикация]. – URL: <https://realnoevremya.ru/articles/106627-intervyu-s-avtorom-rovosti-saharnyy-rebenok-olgoy-gromovoy>»

2. Интервью Ольги Громовой // «Для подростков что 1941 год, что 1147-й – примерно одно и то же»: Ольга Громова – о том, как рассказывать детям о войне [Электронная публикация]. – URL: <https://mel.fm/vospitaniye/eksperty/297148-dlya-podrostkov-что-1941-god-что-1147-y--primerno-odno-i-to-zhe-olga-gromova--o-tom-kak-rasskazyva>

3. Теория литературы : учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений : в 2 т. / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 1 : Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – Москва : Академия, 2004. – С. 209.

4. Ольга Громова: Сахарный ребенок. История девочки из прошлого века, рассказанная Стеллой Нудольской. – Москва: КомпасГид, 2014.

**ТЕМА КРАСОТЫ В СКАЗКАХ ОСКАРА УАЙЛЬДА  
«СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ» И «ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ ИНФАНТЫ»**

**THE THEME OF BEAUTY IN OSCAR WILDE'S FAIRY TALES  
"THE HAPPY PRINCE" AND "THE BIRTHDAY OF THE INFANTA"**

**И.В. Субботина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
Е.А. Сафонова

*Ключевые слова:* красота, Оскар Уайльд, сказка

*Key words:* beauty, Oscar Wilde, fairy-tale

*Аннотация.* Рассматривается тема красоты в сказках О. Уайльда «Счастливый принц» и «День рождения Инфанта». Исследуются категория прекрасного, сопутствующие мотивы смерти и печали, эстетические принципы автора и его нравственные ориентиры.

Оскар Уайльд выпустил два сборника сказок: «Счастливый принц» (1888) и «Гранатовый домик» (1891), сам он называл свои произведения этюдами в прозе и адресовал их и детям, и взрослым. К первому сборнику относятся «Счастливый принц», «Эгоистичный великан», «Преданный друг», «Замечательная ракета», «Соловей и роза», а ко второму – «Мальчик-звезда», «День рождения Инфанта», «Юный король» и «Рыбак и его душа».

Творчество О. Уайльда лирично, и оно отражает его отношение к миру, все животные, предметы и растения в его сказках мыслят и совершают поступки подобно людям. Автор поражает читателя изяществом и загадочностью. Это соединение реального мира и фантастического, в котором звучит дань красоте, призыв к сочувствию, воспевание благородных человеческих чувств: добра, любви, верности, милосердия, сострадания, благородства, помощи обиженным и обделенным.

Сказки Уайльда высмеивают преувеличенно высокое мнение о себе, пренебрежение по отношению к другим людям, он чутко ощущает корысть, алчность, обман, противопоставляя их чувствам, еще не загрязненным равнодушием, душевным уродством, расчетом, цинизмом.

Сказка «Счастливый принц» начинается с описания роскошной статуи принца, которая стоит на площади и вызывает восхищение у всех горожан: «Принц был покрыт сверху до низу листочками чистого золота, вместо глаз у него были сапфиры, и крупный алый рубин сиял на рукоятке его шпаги» [1, с. 271]. В этом описании золото и сапфиры символизируют власть и богатство, рубин и алый цвет ассоциируется с богатством и избранностью. Только сердце у принца было сделано из олова, которое ассоциируется со справедливостью, соблюдением закона и исполнением долга [1, с. 288].

Родители ставили статую своим детям в пример, потому что она никогда не капризничала, эстеты хвалили ее убранство, приютские девочки говорили, что принц похож на ангела, которого они видят во сне [2, с. 6].

Помощником принца выступает ласточка, которая должна была улететь в жаркую страну, но отстала от других птиц. Принц очень хотел помогать беднякам, так как он со своей высоты видел все бедствия, о которых не знал во время своей человеческой жизни во дворце. Физически делать этого он не мог из-за своей неподвижности, поэтому просил ласточку относить драгоценности с его статуи нищим. Известно, что сам О. Уайльд очень любил драгоценные камни, коллекционировал их, считая, что они оберегают и приносят удачу. В сказке драгоценные камни и золото, которые ласточка относит людям, также обладают не только материальной ценностью, но и оказывают целебное воздействие, защищают от болезни, приносят удачу, сохраняют благополучие и любовь.

Ласточки символизируют обновление и надежду на возрождение [3, с. 618]. Эти птицы никогда не спускаются на землю, словно предпочитая быть ближе к жилищу Бога. В конце сказки птица умерла от холода, так и не улетев в солнечный Египет, а сердце принца раскололось от боли. Статую отправили на свалку, потому что она потеряла свою красоту. Но Ангел, прилетевший в город для того, чтобы найти самое дорогое, что там есть, принес в рай ласточку и оловянное сердце принца.

Эта сказка посвящена общечеловеческим ценностям, центральную тему можно определить следующим образом: настоящая любовь, проявляющаяся в милосердии, сострадании и оказании помощи. Она учит читателя не быть равнодушным к людям, испытывающим нужду, горе и лишенным достатка, а также доброте, самоотверженности и бескорыстии.

Во время прочтения возникают вопросы по поводу пользы красоты. Принц-статуя отказался от пассивной роли наблюдателя за страданиями. Он потерял свой блеск и великолепие, но зато помог людям. Во время человеческой жизни принц не знал, что такое людские печаль и горе, он отгородился от мира высоким забором, подобно Гаутаме; его сердце было мертвым. И лишь превратившись в статую, он ожил по-настоящему, ибо научился чувствовать. Живой принц не был скован в движениях, но не имел желаний кому-либо помогать, он жил бездейственно. Обездвиженная статуя принца, напротив, стремится к действию, это искупление той пассивности, которую он проявлял при жизни [4, с. 190]. Очевидно, для автора полезность важнее красоты. Он не видит смысла в воздвижении роскошных объектов искусства, если люди в стране умирают от нищеты. Кроме статуи счастливого принца, в сказке упоминаются и памятники Египта: «Фараон в своем роскошном гробу закутан в желтые ткани и набальзамирован благовонными травами. Шея у него обвита бледно-зеленой нефритовой цепью, а руки его, как осенние листья», «Восседает бог Мемнон на великом гранитном престоле», «Сфинкс, стар, как мир, живущий в пустыне и знающий все» [2, с. 12, 19]. Нефриты символизируют совершенство и бессмертие, однако желтый ассоциируется как с радостью и богатством, так и с болезнью и увяданием, а бледно-зеленый цвет является отсылкой к смерти. О. Уайльд словно отсылает читателя к ветхоза-

ветной истории о золотом тельце. Люди забыли о заповеди «Не сотвори себе кумира!» и возводят роскошных истуканов, которым поклоняются.

Ласточка, летающая над городом, видит, что в пышных палатах ликуют богатые, а бедные сидят у порога: «В темных закоулках побывала она и видела бледные личики истощенных детей, печально глядящих на черную улицу» [2, с. 13]. При описании бедняков используется черный цвет, резко контрастирующий с яркими памятниками. Красивые памятники хорошо смотрелись бы в городе всеобщего благополучия, но они совершенно не уместны в месте, в котором царит нищета и нужда. Окаменелые мертвые идолы бесполезны.

Таким образом, сказка «Счастливый принц» об альтруистах, которые приносят себя в жертву ради благополучия других. Только тогда стоит возводить красивые объекты культуры, в том числе, религиозные, когда будет царить всеобщее благоденствие.

«День рождения Инфанта» – произведение, входящее в сборник сказок О. Уайльда «Гранатовый домик» 1891 г. События проходят в атмосфере роскошного и блистательного дворца испанской элиты XVII в. в день рождения принцессы Инфанта, которой исполняется 12 лет. Этот возраст считается пограничным между детьми и взрослыми, поскольку в этом возрасте принцессе уже могли выдать замуж.

Инфанта играет с детьми в парке среди статуй и больших каменных вазонов. Она – самая красивая, ей поклоняются цветы, насекомые, солнце и птицы. Празднование сопровождалось выступлениями цирковых артистов и музыкантов. Но самым забавным было представление маленького карлика. Он танцевал, смешно кланялся и добродушно смеялся вместе с публикой. Принцессе так он понравился, что она пригласила его после сиесты потанцевать лично для нее. Карлик был счастлив, он влюбился в прекрасную Инфанту и решил, что позовет ее в свой дом в лесу. Но, зайдя в одну из комнат, он заметил ужасного и странного уродца, который постоянно повторял за карликом движения, передразнивая его. Поняв, что это его отражение в зеркале, карлик впал в отчаяние и умер от горя, до этого он и не подозревал о своем уродстве. Когда Инфанта пришла и потребовала, чтобы карлик продолжил ее смешить, придворный врач сказал, что у него разбилось сердце, поэтому развлекать ее он больше не сможет. Инфанта нахмурилась и сказала: «На будущее время, пожалуйста, чтобы у тех, кто приходит со мною играть, не было сердца совсем!» [2, с. 156].

Финал сказки – печальный, обнаруживающий равнодушие, черствость и эгоизм прекрасной принцессы. Холодность Инфанта контрастирует с ее прекрасным внешним видом, так же, как и добродушие карлика контрастно его уродливой внешностью.

Помимо внешней и внутренней красоты героев автор противопоставляет мрачную красоту испанского дворца и стихию природы – просторный лес, в котором живет карлик. Для описания дворца инфанты используются различные цветообозначения, упоминаются драгоценные камни, металлы, ткани и цветы – роскошные, но искусственные, так как выращены в оранжерее. Здесь растут розы, являющиеся воплощением красоты и совершенства; магнолии с крупными души-

стыми цветками, они – олицетворение женственности; фиалки, обозначающие чистоту помыслов и добрые намерения (заметим, что они единственные из всех цветов пытались встать на защиту карлика, другим цветам уродец-карлик не понравился) [5, с. 9, 39].

При описании интерьера чаще всего используется красный цвет – это выражение красоты, но и крови, агрессии; используется черный цвет траура и загробного мира [1, с. 62]; золото – символизирующее высший уровень власти и богатства; бархат – символ роскоши, помпезности и щегольства [1, с. 99].

Неотразимая Инфанта одета в серое платье из атласа, вышитое серебром и жемчугом, у нее туфельки с розовыми бантами, а в волосах переливаются жемчужинки и бутон белой розы. Одежда очень красивая, но неудобная: тяжелые ткани, стягивающие корсеты. Такова и жизнь во дворце – роскошная, помпезная, но установленная строгими правилами и этикетом.

Обитатели дворца живут, купаясь в красоте и богатстве, но на самом деле они несчастны. Мать Инфанты умерла, когда ей было полгода. Отец Инфанты после смерти королевы так и не пришел в себя. Королю неприятен звонкий детский смех, он никогда не бывает вместе с дочерью, даже в ее день рождения, занимаясь государственными делами. После смерти жены он забальзамировал тело королевы и поместил ее в склеп, в который запретил заходить кому-либо: «Безжалостно яркое солнце словно издавалось над его горем, а свежий утренний воздух был пропитан, или, может быть, это ему лишь мерещилось, тяжелым запахом аптекарских снадобий, какие употребляют при бальзамировании» [2, с. 134]. Король сливается с мертвой королевой, не замечая живую девочку. Он не уделяет внимание ее воспитанию, в результате чего вырастает бесчувственная и бессердечная принцесса.

Весь дворец словно охвачен ядом. Мать принцессы умерла, получив в подарок от брата-короля отравленные перчатки [2 с. 133]. Кроме дяди-убийцы с Инфантой часто общается Великий Инквизитор – это реальное лицо – Томас Торквемада, который был главой испанской инквизиции, занимавшейся карой за помыслы людей [6, с. 594]. В залах дворца есть комната Иоанна Безумного – помешанного короля, который любил убивать животных на охоте [2, с. 149]. На стенах висят портреты Карла V – одного из самых жестоких королей в истории, и Филиппа II, который запомнился тем, что на его лице никогда не было улыбки.

Смерть преследует королевскую династию повсюду. Видя на дне рождении торжественный менюэт, исполненный маленькими танцовщиками из церкви Нуэстра Сеньора Дель Пилар, Инфанта вспоминает, что «никогда еще не видала удивительного обряда, совершаемого ежегодно в мае в честь пресвятой богородицы пред ее высоким престолом, потому что никто из членов испанского королевского дома ни разу не переступил порог большого Сарагосского собора с тех пор, как сумасшедший священник, подкупленный, как подозревали, королевой Елизаветой Английской, пытался причастить там принца Астурийского отравленной облаткой» [2, с. 138].

Показательно, что казнь и похороны в сказке описываются так же помпезно, как и празднование дня рождения. Например, вот как описана процессия инквизиторов и их жертв: «Он видел замечательную процессию, извивавшуюся, как

змея, по длинной пыльной дороге, ведущей в Толедо. Впереди шли монахи, сладостно пели и несли яркие хоругви и золотые кресты, за ними в серебряных латах, с мушкетами и пиками шли солдаты, а посреди солдат – трое босоногих людей с зажженными свечами в руках и в странной желтой одежде, сплошь разрисованной какими-то удивительными фигурами» [2, с. 148].

Таким образом, мы видим, что за красотой, властью и богатством скрывается обратная сторона – печаль, насилие и смерть. Не случайно важным символом в сказке является зеркало, напоминающее о дуальности этого мира [7, с. 134; 8]. Зеркало показывает только внешнюю картинку, но оно не способно показать душу человека или то, что скрывают роскошные интерьеры. Красивый дворец Габсбургов напоминает большой склеп с людьми, у которых мертвые души и сердца, им чужды доброта, милосердие и сострадание. Они не знают, что такое свобода и счастье.

В обеих сказках О. Уайльд подробно описывает внешний вид героев, обстановку, уделяет внимание тому, какими драгоценными камнями украшены богатые ткани, из которых сшиты роскошные наряды королевских особ. Кроме того, читатель ясно ощущает контраст между богатыми и бедными, между теми, у кого есть сердце, и тех, у кого оно отсутствует. Можно также сделать вывод, что красота в сказках «Счастливый принц» и «День рождения Инфанта» не является синонимом прекрасного, возвышенного и положительного, она оказывается губительной, ядовитой, бесполезной и всегда связана со смертью и окаменелостью.

### *Литература*

1. Герасименко, И.А. Цветообозначения в русском языковом пространстве / И.А. Герасименко. – Горловка : Горловский институт иностранных языков, 2021. – 408 с.
2. Акимова, О.В. Этика и эстетика Оскара Уайльда : учебное пособие / О.В. Акимова ; под ред. Н.Я. Дьяконовой. – Санкт-Петербург : Алетей, 2008. – 192 с.
3. Уайльд, О. Сказки / О. Уайльд. – Санкт-Петербург : ОМКО, 2013. – 180 с.
4. Гура, А.В. Символика животных в славянской народной традиции / А.В. Гура. – Москва : Индрик, 1997 – 912 с.
5. Закомолдина, О.С. Структура образа и философско-эстетическая проблематика в сказках Оскара Уайльда «Счастливый принц и другие истории» / О.С. Закомолдина // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : сборник трудов конференции. – Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2010. – С. 189–92.
6. Золотницкий, Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях / Н.Ф. Золотницкий. – Москва : Дрофа-Плюс, 2005 – 320 с.
7. Екимова, К.А. Великий инквизитор Томас Торквемада / К.А. Екимова // Переломные моменты истории: люди, события, исследования : Материалы международной научной конференции, посвященной 350-летию со дня рождения Петра Великого : в 3 т., Санкт-Петербург, 1 апреля 2022 года. Т. 2. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2022. – С. 592–596.
8. Кулешова, О.В. История зеркала как предмета-символа / О.В. Кулешова // Вестник Культурологии. – 2018. – № 2 (85). – С. 129–137.

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

### STUDYING LANDSCAPE LYRICS IN LITERATURE LESSONS AT SCHOOL

**Ю.Н. Широченко**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы  
Е.А. Сафонова

*Ключевые слова:* пейзажная лирика, уроки литературы, эстетическое воспитание, Н.А. Некрасов, С.А. Есенин, А.А. Фет

*Key words:* landscape lyrics, literature lessons, aesthetic education, N.A. Nekrasov, S.A. Yesenin, A.A. Fet

*Аннотация.* Изучение пейзажной лирики на уроках литературы позволяет достичь целого ряда образовательных результатов: оно не только помогает развить у учащихся патриотическое сознание, но и прививает чувство прекрасного. Рекомендуются при изучении пейзажной лирики привлекать такие виды искусства, как изобразительное искусство и музыка, что позволяет сформировать эстетическое отношение к миру, хороший вкус, умение отличать образцы искусства от произведений массовой культуры.

Наиболее востребованным при изучении пейзажной лирики является урок литературы с привлечением таких видов искусства, как живопись и музыка, что помогает эмоционально воздействовать на мир чувств школьника. Представим варианты уроков по изучению пейзажной лирики, составленные на основе изучения программ и рекомендаций учителей и методистов.

Так, изучая стихотворение Н.А. Некрасова «Перед дождем» рекомендуем познакомить учащихся с картиной Александра Киселева «Ветреный день». На этапе проблематизации можно спросить учащихся, какое настроение передают стихотворение и картина. Почему произведения двух разных видов искусства вызывают одинаковое впечатление? На этапе освоения нового материала планируется групповая работа. Одни учащиеся анализируют фонетический, лексический и морфологический уровни стихотворения, систему образов. Другие анализируют цветовую палитру картины и детали. В результате учащиеся должны сказать, что помогает отразить состояние природы.

Каждая группа должна представить результаты работы, итогом которой могут быть следующие выводы: на фонетическом уровне в стихотворении заметно преобладание звуков [о] и [е/э], которые чаще всего ассоциируются со стоном и зовом о помощи. Слышится плач природы, олицетворяющей человека, его чувство тоски и ожидания зимней стужи, связанной с невзгодами. Доминируют холодные, темные цвета в описании осеннего леса, испытывающего сильные порывы

вы ветра; вся природа охвачена тревогой и ощущает угрозу наступающих холодов. Автор использует яркие эпитеты – заунывный ветер, ель надломленная; оксюморон – струей сухой; метафоры – ель стонет, шепчет лес, набегает холодок, полумрак ложится, – все это рождает образы, олицетворяющие жизнь человека, его переживания, что способствует созданию целостной картины мира, в которой мы видим единство человека и природы. Представителем простого русского народа изображен в стихотворении ямщик, который живет в нищете и страхе, угнетаемый сильными мира сего, представленными в образе жандарма, кричащего на ямщика.

На картине же главное – цвет. Многочисленные оттенки цветов имеют дополнение серого цвета от самого почти прозрачного на облаках и почти черного на воде, камнях и дальнем лесе. Цветовой колорит картины исключает яркие и светлые пятна. Композиция картины построена так, что чем дальше к горизонту уходит взгляд зрителя, тем больше нескончаемой темноты его встречает. Все составляющие пейзажа изображены в искореженном состоянии под действием неблагоприятной силы.

Объединяющее оба произведения впечатления – мотив тоски об ушедшем лете. Ветер – символ перемен, ведущих к наступлению зимы и холода. Общим для творцов является психологизм изображения. Природа напряжена под сильными порывами ветра. Небо отнимает любую надежду на ослабление этих жестких порывов. Серым дождливым тучам не видно конца даже на далеком горизонте. Камни и камешки в речке пытаются защитить себя в череде волн. Вся природа подчинилась напряжению надвигающегося осеннего дождя. Место напряжения в картине – это беспредельно хмурое небо. Не менее значима темная вода реки, покрытая рябью спешащих волн. Темная стена дальнего леса воспринимается как еще один печальный образ, не имеющий сил сопротивляться тяжести налетевшей бури [1].

Уроки по изучению пейзажной лирики С. Есенина можно объединить с уроком музыки, что поможет показать мелодичность и звучность стихотворений Есенина, их песенность и напевность, близость фольклору. На этапе проблематизации можно задать вопрос учащимся: почему так много стихотворений Есенина становятся песнями? Ответить на этот вопрос поможет групповая работа на этапе осмысления, когда одни учащиеся должны будут найти материал об истоках народной тематики в произведениях Есенина. Вторая группа учащихся должна найти стихотворения Есенина, ставшие классическими романсами, а третья группа – познакомить с кантатой Г. Свиридова «Памяти С. Есенина». Учитель задает наводящие вопросы: в чем причина того, что песня так сильно действует на нас? Как тема природы в творчестве Есенина связана с темой жизни и смерти? Каковы темы и мотивы песен и романсов Есенина? Как в них реализуется мотив ухода? Как музыка помогает понять эту идею? На этапе представления результатов учащиеся читают стихотворения и предлагают для прослушивания отдельные куплеты романсов, найденные ими в Интернете.

Учащиеся должны отметить, что в семье Есенина пели все, но лучше всех пела мать, поэтому любовь к народной песне Есенин пронес через всю жизнь и радовался, когда песни на его слова считали народными.

С. Есенин любил осень. Не случайно одно из самых красивых и грустных стихотворений Есенина «Не жалею, не зову, не плачу», ставшее песней, говорит в том числе об этом времени года. «Мотив ухода», отраженный в этом стихотворении проявляется в нескольких значениях: уход весны (*Все пройдет, как с белых яблонь дым*); уход лета (*Увяданья золотом охваченный*); уход осени (*Сердце, тронутое холодком*); уход зимы (*Буйство глаз и половодье чувств*), уход молодости (*Я не буду больше молодым*); уход жизни (*Все мы, все мы в этом мире тленны*). Жизнь – это движение времени от рождения к смерти, от молодости к старости, от расцвета к увяданию. Этот процесс охватывает все живое, и в этом человек близок к природе, что отражено эпитетами (*березового ситца, гулкой ранью, на розовом коне*), метафорами (*сердце, тронутое холодком, пламень уст, половодье чувств, листьев медь*). Но осознание неизбежного движения жизни в сторону ухода не звучит в стихотворении трагически – автор философски воспринимает жизнь, естественность этого движения. В стихотворении, в котором доминирует мотив ухода, образы и настроения окрашены в яркие и радостные цвета: розовый, медный, зеленый. Главный жизнеутверждающий смысл стихотворения заключен в последних строках: «Будь же ты вовек благословенно, / Что пришло процветать и умереть». Эту песню мы предлагаем послушать в исполнении ансамбля «Орэра».

Много песен-романсов на стихи Есенина написал композитор Григорий Пономаренко: «Отговорила роща золотая...», «Я по первому снегу бреду», «Не бродить, не мять в кустах багряных...», «Выткался над озером», «Заметался пожар голубой». На стихи Есенина писали песни-романсы А. Вертинский («В том краю, где желтая крапива»), Е. Попов («Над окошком месяц»), Н. Кутузов («Береза»), Г. Свиридов («Есть одна хорошая песня у соловушки»). Автором романса «Клен ты мой опавший» считают В.Н. Шевченко – артиста хора Большого театра конца 1950-х гг. (песня предлагается к прослушиванию).

Анализ песен на стихи С.А. Есенина дает основание выявить во многих произведениях *мотив ухода*, который отражен в самых разных образах: смена времен года, уход крестьянской Руси («Гой ты, Русь моя родная...»). Уходящий в небытие мир есенинской Руси, отраженный в ее природе, вызывает трагические переживания поэта.

Георгий Свиридов занимает особое положение среди композиторов, писавших на стихи Есенина. Композитором были созданы циклы «У меня отец – крестьянин» (1956), «Поэма памяти Сергея Есенина» (1956), «Деревянная Русь» (1964), кантата «Светлый гость» (1971). Есенин – один из самых близких его душе поэтов, около пятидесяти сочинений Г.В. Свиридова посвящены Есенину.

Кантата – это жанр вокально-инструментальной музыки, представляющий крупное музыкальное произведение, написанное для симфонического оркестра, хора и солистов. Поэтический текст кантат, как правило, посвящен событию, играющему важную роль в истории страны, или национальному герою, или любому значимому историческому персонажу. В кантате «Памяти Есенина» образ поэта предстает у Свиридова сложным, глубоким и трагичным. Эпиграфом к «Поэме» Свиридов взял слова С. Есенина: «Более всего любовь к родному краю меня томила, мучила и жгла» [2].

Выделив в качестве основной темы «любовь к родному краю», Свиридов сквозь призму этой темы рисует и самого Есенина – большого русского поэта, «крестьянского сына», неразрывно связанного с народом, землей, Русью. (На уроке можно прослушать отрывок из кантаты «Поет зима, аукает»).

В целом «Кантата», несмотря на некоторую разность настроений в разных частях, представляет собой единое произведение, с общей идеей и логической направленностью. В этом произведении композитор хотел «воссоздать облик самого поэта, драматизм его лирики, свойственную ему страстную любовь к жизни и ту поистине безграничную любовь к народу, которая делает его поэзию всегда волнующей» [2].

При изучении стихотворения А. Фета «Шепот, робкое дыханье» на этапе проблематизации учитель спрашивает: какой смысл приносит в стихотворение отсутствие в нем глаголов? Работа по анализу текста проходит в группах, одна из которых выписывает все образы, связанные с темой природы, другая – с темой любви, третья – с темой мироздания. Учащиеся должны прийти к следующим результатам: в стихотворении отражен мир природы. Автор создает образ ночи, рисует картину тихого серебряного «сонного ручья». В ночном свете краски мира приглушены, но слышны ночные *трели соловья*. В стихотворении создана картина гармонии человека и природы. Природа трепетная и нежная, она осязаемая, источает аромат: «дымные тучки», «пурпур розы».

Мы ощущаем присутствие двух невидимых лиц: «Шепот, робкое дыханье...» [3]; «ряд волшебных изменений / милого лица...». Двое влюбленных испытывают трогательное, робкое и нежное чувство. Их тайное свидание проходит в тишине ночной природы, любовь, скорее всего, первая. Ощущается восторг и трепет от прикосновений. Влюбленным охота остановить мгновения, почувствовать вечность любви, но ночь сменяется зарей. Возможно, поэтому появляются слезы, потому что пора расставаться.

Мир застывает в сонной неподвижности, что отражено в отсутствии глаголов, которые означают движение. Мир таинствен, тих, спокоен. Но если мы проанализируем лексический уровень стихотворения и осмыслим значение существительных, то увидим, что почти все существительные означают движение: *дыханье, трели, колыханье, изменений, лобзания, слезы*. В этом можно увидеть и почувствовать жизнь, проявленную в движении. Покой и тишина – только кажущиеся, они скрывают яркое движение жизни, ждущей своего возрождения с наступлением утренней зари. Тени без конца. И эта жизнь бесконечна.

На этапе закрепления и рефлексии учитель предлагает учащимся подобрать к стихотворению картину/рисунок из интернета и музыку. Свой выбор нужно объяснить. Примером выполнения заданий являются картина Архипа Куинджи «Лунная ночь на Днепре», Александра Желонкина «На поляне»; композиции Петра Чайковского «Времена года. Лето. Июнь. Баркарола», Сергея Рахманинова «Весенние воды», Александра Глазунова «Времена года: Картина 2».

Таким образом, тема природы, являющаяся в русской лирике одной из главных, благодаря своему многообразию открывает перспективы для формирования креативного мышления. Поскольку изучение пейзажной лирики присутствует во всех программах по литературе как обязательное, необходимо уделить особое

внимание этому тематическому блоку. Учащиеся в ходе работы не только приобщаются к осмыслению образа Родины с ее богатой и многообразной природой, но и формируют у себя навыки смыслового и эстетического анализа художественного текста. Достижение целого комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов делает данные разработки одним из эффективных средств обучения.

### *Литература*

1. Рез, З.Я. Расширение и углубление представлений учащихся о лирике в IX–XI классах / Изучение лирических произведений // Методика преподавания литературы : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности 2101 «Русский язык и литература» ; под ред. З.Я. Рез. – Москва : Просвещение, 1977. – 506 с.
2. Фефилова, Г.Е. Литература. 11 класс. – Москва : АСТ, 2016. – 446 с.
3. Коцур, Л.И. Открытый урок по литературе в 6 классе «Краски и звуки в пейзажной лирике А.А. Фета». – URL: <https://infourok.ru/otkrytyj-urok-po-literature-v-6-klasse-kraski-i-zvuki-v-pejzazhnoj-lirike-a-a-feta-4992189.html> (дата обращения: 30.03.2023).

# РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ПРАВА

## ИСТОРИЯ РОССИИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

УДК 355.422.25

### ОТ ЛЕДОВОГО ПОБОИЩА ДО КУЛИКОВСКОЙ БИТВЫ – СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТАКТИКИ РУССКИХ ВОЙСК

### FROM THE BATTLE ON THE ICE TO THE BATTLE OF KULIKOVO – IMPROVING THE TACTICS OF THE RUSSIAN ARMY

**И.С. Егорова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филос. наук, канд. ист. наук, зав. кафедрой  
истории России и методики обучения истории и обществознанию  
Н.И. Сазонова

*Ключевые слова:* русское воинское искусство, сражения, история России, военная история, Александр Невский, Дмитрий Донской, Ледовое побоище, Куликовская битва  
*Key words:* Russian martial arts, Systema, battles, history of Russia, military history, Alexander Nevsky, Dmitry Donskoy, Battle on the Ice, Battle of Kulikovo

*Аннотация.* В настоящее время как никогда важно патриотическое воспитание подрастающего поколения, а оно не осуществимо без правильной подачи материала военной истории России. Рассказывается, каким способом можно преподнести информацию о двух судьбоносных битвах в истории России – Ледовом побоище и Куликовской битве, чтобы подвиги русских воинов в данных сражениях запомнились обучающимся. Таким способом является связывание указанных боев посредством поиска схожих черт.

В исторических источниках, таких как «Полное собрание русских летописей» [1], «История государства Российского» Н.М. Карамзина [2] или «История военного искусства» автора Е.А. Разина [3], сравнительно мало подробностей Ледового побоища. Но при этом информации, содержащийся в указанных произведениях оказывается вполне достаточно для общего представления хода битвы. Как пишет генерал-майор Е.А. Разин, если судить по летописным изображениям [3, с. 160], то можно сказать, что боевой порядок русских войск был обращен спиной к обрывистому берегу, также сообщается, что между обрывом и воинами стоял обоз. Немецкие войска были построены клином, или «свиньей», что являлось типичным для них построением, используемым в те времена.

На первом этапе боя немецкие рыцари атаковали центр боевого порядка русских, прорвав в начале сторожевой полк, а после и «чело» (большой полк). Одна-

ко, как мы помним, впереди их ждал обрывистый берег. Благодаря неудобству и тяжеловесности лат немецкого войска произошло скучивание, задние шеренги вражеских бойцов как бы подталкивали передние, которым в свою очередь некуда было отходить.

Затем, уже на втором этапе боя, остатки людей из сторожевого и центрального полка русских войск перестроились во фланги, таким образом как бы зажав в тиски с двух сторон немецкую «свинью» [1, с. 64], в данном случае имеется в виду построение войск противника. В это же время дружина Александра Невского смогла зайти в тыл противника и нанести завершающий удар. Но и тут не все так просто, удар был нанесен не ровно по центру, а ближе к полку левой руки, обеспечив тем самым направление для бегства немецкого войска. Таким образом, немецкие войска побежали ровно в указанную русскими сторону.

Теперь перейдем к ходу второго из рассматриваемых в рамках данной статьи сражения, а именно к Куликовской битве. О данном бое уже имеется больше информации, если сравнивать с предыдущим разобранным сражением. Как отмечает Е.А. Разин, построение русских войск являлось достаточно типичным для того времени (XIV в.) [3, с. 259]. Спереди располагался сторожевой полк, за ним большой полк, по флангам которого полки правой и левой руки соответственно. Позади основных войск находились резервный и засадный полки [4, с. 35]. Резервный полк, согласно историческим данным [4, с. 35], был немного смещен от центра построения к полку левой руки. Засадный (другое его название – «западной») полк также находился в стороне от центра по левую сторону от основных сил русских. У войск Мамаю было более сложное (девятичленное) построение, которое неоднократно до Куликовской битвы обеспечивало преимущество в бою с русскими войсками [5, с. 40]. У них имелся сторожевой пост, который составляла 1/9 части всех сил, за ним располагался авангард (1/9 части), по бокам которого были левое крыло (1/9 части) и правое крыло (1/9 части), за каждым из которых располагалось еще по два полка (2/9 части войск в полках за левым крылом и 2/9 части всех войск в полках за правым крылом), также за основным войском присутствовал резерв, численность которого была 1/9 части от всех татаро-монгольских войск. Хитрость татаро-монгол заключалась в том, что в зависимости от того, в какой стороне войска намечался прорыв, там и обеспечивался перевес сил татар за счет стекания туда тех полков, что стояли сзади как резервные [3, с. 211–224].

Первым во время атаки войск Мамаю на себя удар принял сторожевой полк русских войск, продержавшись достаточно долго, им все-таки пришлось отойти назад и влиться в строй большого полка. Битва продолжалась с попеременным успехом, русскому войску даже удалось продвинуться немного вперед, в итоге приняв такое положение, что татаро-монгольским воинам было очень неудобно заходить с флангов и приходилось все основные силы пускать на центр. Особенно пострадал под натиском врага полк левой руки, со временем все больше обнажая для неприятеля левый фланг большого полка [5, с. 41]. Но несмотря на кровопролитную битву и кажущийся проигрыш русских войск, засадный полк не спешил вмешиваться, даже наоборот, согласно историческим источникам, руко-

водителю засадного полка Дмитрию Боброку-Волынскому приходилось сдерживать рвение своих воинов вступить в бой [6, с. 61]. И дело вовсе не в кровожадности или нежелании помочь полководца, а в выжидании. Выжидании удобного момента для задуманного маневра. И такой момент наступил как раз тогда, когда ордынцы чересчур увлеклись своим успехом, подумав, что прорвали левый фланг русских войск [3, с. 285]. В это время засадный полк ударил неприятеля сзади, но удар опять был смещен в сторону полка левой руки, сделано это было не просто так. Лишь в этот момент татаро-монгольское войско осознало, что их попросту заманивали в ловушку, позволяя продвигаться на левом фланге русских войск. Далее за осознанием последовала паника, и все те, кто находился в стороне полка левой руки, понеслись навстречу к единственному открытому месту (справа, соответственно), являющемуся путем к отступлению, тем самым создавая среди своих же войск давку [6, с. 62].

Итак, что же есть общего в этих двух сражениях? Самое первое, что приходит на ум, – это построение русских войск. В обеих рассмотренных в данной статье битвах имеются сторожевой полк, большой полк и полки правой и левой руки, а также засадный полк, представленный в виде дружины Александра Невского в Ледовом побоище и в качестве, собственно, засадного полка в Куликовской битве. Также при более подробном рассмотрении можно увидеть еще одну сходную черту в построении русских войск – наличие резерва, в Куликовской битве, как уже сказано ранее – это резервный полк, а вот с Ледовым побоищем не все так очевидно, но и там есть резерв, эту роль играет обоз и обрывистый берег за ним. Также общие черты имеются в тактике ведения боя русскими войсками. После сближения войск русские как бы пропускают врага до своего резерва. При этом у неприятеля не возникает чувство тревоги, а наоборот, им уже видится приближающаяся победа в битве, так как для них все выглядит, словно русские воины сдаются под натиском врага. Повинуясь кажущейся естественности отступления русских войск, неприятель без опаски продвигается вглубь строя противника, увлекшись схваткой. При этом, что в случае Ледового побоища, что на Куликовской битве, дальше резерва вражеским войскам пройти не удастся, их удар продляют ровно настолько, чтобы заманить в ловушку и поставить в неудобное положение, при этом сами русские остаются в комфортных условиях. И наконец, перед самой, как казалось неприятелям, победой в тыл врага заходит засадный полк русских войск, при этом перекрывая, но не полностью, путь к отходу. Благодаря тому, что русские войска перекрывают отход врагу не полностью, создается давка при бегстве бойцов неприятеля. Но при этом наблюдается совершенствование тактики русского войска, так как в случае Куликовской битвы используется уже подвижный частный резерв, что повышает количество возможных маневров.

Таким образом эти две судьбоносные для Руси битвы схожи друг с другом по тактике ведения боя. И если преподавать детям ход, например, этих двух битв таким образом, т.е. связывая их друг с другом, тем самым создавая логические цепочки, у обучающихся улучшается восприятие общей картины боя. Получается, что новые знания, к примеру о Куликовской битве, базируются на уже имеющихся знаниях о Ледовом побоище.

### *Литература*

1. Полное собрание русских летописей : в 24 т. – Т. 18. – Санкт-Петербург : Типография М.А. Александрова, 1913. – 316 с.
2. Карамзин, Н.М. История государства Российского : сочинение / Н.М. Карамзин. – Москва : Эксмо, 2006. – 1024 с.
3. Разин, Е.А. История военного искусства VI–XVI вв. : монография / Е.А. Разин. – Санкт-Петербург : Полигон, 1999. – 656 с.
4. Шамбинаго, С.К. Повести о Мамаевом побоище / С.К. Шамбинаго. – Санкт-Петербург : Типография Академии наук, 1906. – 575 с.
5. Бескровный, Л.Г. Хрестоматия по русской военной истории / Л.Г. Бескровный. – Москва : Военное издательство Министерства вооруженных сил Союза ССР, 1947. – 640 с.
6. Полное собрание русских летописей : в 24 т. – Т. 11. – Санкт-Петербург : Типография И.Н. Скороходова, 1897. – 254 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ И МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ

### USE OF THE SPECIFICS OF TUTORING SUPPORT TO INCREASE INTEREST AND MOTIVATION TO STUDY AMONG SCHOOLCHILDREN IN HISTORY LESSONS IN THE RELEVANT CLASS

**Р.С. Карпова, Д.В. Ларина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики  
и управления образованием  
Н.А. Ефремова-Шершуква

*Ключевые слова:* образовательная среда, профилизация, познавательный интерес, тьюторское сопровождение

*Key words:* educational environment, profiling, cognitive interest, tutoring support

*Аннотация.* Характеризуется использование инструментов и приемов в работе тьютора для наполнения образовательной среды в профильном классе на примере предмета «История», используя видео- и киноресурсы. Применение данной формы работы на уроках истории позволяет учителю решить ряд педагогических, воспитательных и развивающих задач, повышая и поддерживая уровень интереса учеников к предмету и обучению в целом. Приводится опыт учителя истории в применении данной формы работы в собственной педагогической практике, что может быть полезно для других учителей истории при выстраивании работы на уроках в профильных классах.

Профилизация образования является одной из основных тенденций современного образования, в силу чего главной задачей средней школы встает выявление и определение интересов и способностей учащихся. Чем раньше начать профилизацию учеников, тем раньше это позволит им сформировать собственную образовательную среду, активизирует познавательные и творческие способности, окажет благоприятное воздействие на эмоциональное состояние и повысит навыки функциональной грамотности.

Однако здесь возникает серьезная проблема, суть которой – в зачастую неосознанном выборе профиля обучения. В связи с этим сбивается профессиональный путь учащегося, возникают проблемы с выбором итоговых экзаменов, учебного заведения и т.п. Вследствие у обучающихся отсутствуют или слабо выражены мотивация и интерес к обучению [1].

Решить эту проблему можно посредством тьюторского сопровождения, т.к. работа тьютора заключается в том числе в выявлении интересов учеников и формировании благоприятной образовательной среды для них [2]. Используя

инструменты работы тьютора, учитель добьется наполнения образовательной среды, что в конечном счете должно привести к повышению интереса и мотивации как к учебе у обучающихся в целом, так и к отдельным предметам в частности [3].

Специфику охарактеризованного метода решения проблемы с заинтересованностью у учеников представим на примере предмета «История», а в качестве инструмента наполнения образовательной среды было выбрано использование фрагментов видео и кино на уроках. История включает колоссальный объем информации, дат, фактов, исторических личностей, иллюстративного и картографического материала. На первый взгляд обучающиеся могут «испугаться» такого большого объема информации, что приведет к отсутствию или снижению интереса к предмету. Для решения данной проблемы в рамках выбранного предмета и для успехов в усвоении знаний по предмету необходимо «чувствовать» исторический период или эпоху, понимать причинно-следственные связи, причины событий, мотивацию персоналий в рамках ситуации и т.д.

Учитель истории МБОУ СОШ № 20 им. Н.И. Ходенко г. Геленджик Татьяна Валериевна Ганчурина предлагает следующие этапы работы в выбранном направлении. Для удобства они были оформлены в виде таблицы [4].

**Этапы работы с использованием инструментов работы тьютора для наполнения образовательной среды в силу повышения интереса к истории**

| Название этапа                  | Специфика работы   |
|---------------------------------|--|
| 1. → «История – это интересно?» | Начиная с 7-8-х классов в процессе изучения истории на уроках используются эпизоды фильмов (как художественных, так и документальных). На данном этапе формируются интерес к эпохе, обучающиеся учатся смотреть фильмы. Просмотр сопровождается заданиями по фрагментам фильмов, анализом просмотренного, сопоставлением с реально происшедшими событиями.   |
| 2. → «Я историк?»               | Начиная с 9-го класса, становится более-менее ясно, у кого из обучающихся сформировался интерес к истории. Учителю в данной ситуации необходимо поддерживать этот интерес, направляя в нужное русло. 9 класс очень важен для учеников, т.к. именно за этот год им предстоит выбрать будущий профиль обучения, а также итоговые экзамены, а также сформировать свой дальнейший путь обучения (уйти после 9-го класса или продолжить обучение в старшей школе). Здесь предлагается вести уроки в форме консультаций с тьюторским компонентом: ученики работают индивидуально или в группах, подбирают фильмы самостоятельно для того или иного периода, устраивают групповые просмотры фильмов и проводят рефлексию после просмотра. |
| 3. → «Ура! Я историк!»          | В 10-11 классах в гуманитарном профиле с уклоном на историю учащиеся имеют высокий уровень интереса к предмету. Здесь им необходимо подготовиться к экзаменам, не утрачивая при этом интерес к истории и изучая то, что интересно. Обучающиеся самостоятельно могут выбрать фильмы по темам, большой упор делается на документальные фильмы и хронику. Можно вести кинодневник с характеристикой фильмов по темам, что позволит в том числе подготовиться к экзаменам.   |

В конце обучения в школе применение тьюторских инструментов для наполнения образовательной среды позволит достигнуть больших результатов. Среди них повышение интереса к истории у учеников, развитие навыков исторического мышления, ведения дискуссий, умение провести параллели среди исторических событий, процессов, явлений. Кроме того, у обучающихся сформируется духовно-нравственный иммунитет для объективной оценки современности и успешной самореализации.

### *Литература*

1. Максимова, Н.А. Моделирование образовательной среды личностного развития учащихся / Н.А. Максимова // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 5 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-obrazovatelnoy-sredy-lichnostnogo-razvitiya-uchaschihsya> (дата обращения: 08.02.2023).

2. Гулина, Д.А. Развитие познавательной активности подростков средствами тьюторского сопровождения / Д.А. Гулина, Е.В. Достовалова // The Scientific Heritage. – 2022. – № 83-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatelnoy-aktivnosti-podrostkov-sredstvami-tyutorskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 08.02.2023).

3. Шалимова, Н.А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов / Н.А. Шалимова // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-kak-sredstvo-dostizheniya-uchaschimisya-novyh-obrazovatelnyh-rezultatov> (дата обращения: 08.02.2023).

4. Ганчурина, Т.В. Инструменты и приемы в работе тьютора для насыщения образовательной среды с целью выявления и поддержания интереса обучающихся на уроках истории в профильном классе / Т.В. Ганчурина // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики : материалы IV Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 27–29 апреля 2022 г.). – Краснодар : Институт развития образования Краснодарского края. – Краснодар, 2022. – С. 166–168.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА ПО ИЗГОТОВЛЕНИЮ РУССКОЙ ТРЯПИЧНОЙ КУКЛЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### WORKSHOP'S TECHNIQUE ON MAKING A RUSSIAN RAG DOLL FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**В.А. Клокова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филос. наук, канд. ист. наук, зав. кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию  
Н.И. Сазонова

*Ключевые слова:* мастер-класс, тряпичная кукла, язычество, методика, опыт, школа

*Key words:* workshop, rag doll, paganism, methodology, practice, school

*Аннотация.* Дано определение понятию «мастер-класс», обобщен педагогический опыт проведения мастер-классов по традиционной русской культуре, в частности по изготовлению русской тряпичной куклы. Рассмотрены основные рекомендации компетентных организаторов. Представлена авторская разработка мастер-класса и проанализирован опыт ее апробации.

Говоря об актуальности изучения обрядовой стороны жизни и традиций славян, следует опереться на Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования», одним из приоритетных направлений которой является «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [1]. В свою очередь, цель разработанного мастер-класса состоит в приобщении школьников к традициям и духовной культуре России посредством изготовления тряпичной куклы. Ведь раньше функционал игрушки не ограничивался лишь развлекательным, с ее помощью детей знакомили с жизненным укладом, нравственными устоями [2, с. 8]. Школьные программы затрагивают тему язычества поверхностно, останавливаясь, как правило, лишь на именах божеств. Традиции славян почти не освещаются. Мастер-класс по созданию русской тряпичной куклы как нельзя лучше отвечает требованиям современности.

Помимо этого, изучение и внедрение такой формы обучения, как мастер-класс, актуально в рамках педагогической деятельности, поскольку отвечает современным образовательным запросам на инновационную деятельность.

Прежде чем рассматривать методику проведения мастер-класса, стоит определить, что в научном сообществе под этим понимают. Проанализировав многообразие вариантов этого понятия, можно сделать вывод, что мастер-класс – это довольно гибкая, неформальная и оригинальная форма обучения, в которой ученик и педагог-мастер выполняют творческую деятельность, в результате кото-

рой получается определенный продукт, умение или навык [3, с. 7]. Такие занятия отличаются наглядностью [4, с. 75] и направлены на практическую деятельность [5, с. 3].

Чтобы понять тонкости проведения мастер-класса по изготовлению тряпичной куклы в школе, следует обратиться к опыту педагогов-организаторов. В сети Интернет можно найти видеозаписи подобных занятий. Например, был проанализирован мастер-класс Светланы Николаевны Луновой – педагога дополнительного образования из МБУ ДО «Дворец детей и молодежи “Гармония”» города Братска от 2020 г.

В данном мастер-классе можно выделить следующие основные элементы:

1. Погружение в тему с помощью рассказа о куклах и верованиях, диалога с участниками и демонстрации уже изготовленных кукол.
2. Атмосфера. Организатор была наряжена в сарафан, а участницы накинули на плечи платки.
3. Персональные наборы заготовок для кукол. Право выбора тканей. Также на столе присутствовали инструкции по изготовлению кукол.
4. Небольшое количество участниц и расположение их за одним столом.
5. Демонстрация технологии изготовления куклы от начала до конца. Сначала организатор показала алгоритм действий, потом все приступили к работе.
6. Помощь участницам со стороны организатора.
7. Дружелюбная атмосфера.
8. Мониторинг остаточных знаний. После мастер-класса организатором был задан ряд вопросов, связанных с куклой и поверьями [6].

Также в ходе исследования с помощью платформы Zoom было проведено интервью с Натальей Владимировной Поляковой. Она является доцентом кафедры экологического образования Воронежского государственного педагогического университета, а также проводит мастер-классы по изготовлению тряпичных кукол в сельских и городских школах. Респондент согласился поделиться своим опытом проведения мастер-классов по изготовлению русских тряпичных кукол, методическими приемами и советами. За плечами Натальи Владимировны множество проведенных занятий для школьников разных возрастов. Она рекомендует проводить мастер-класс по изготовлению кукол следующим образом:

1. Разделение занятия на несколько этапов:
  - погружение в атмосферу и тематику, актуализация знаний. На это отводится 20 минут;
  - изготовление кукол – 30 минут;
  - организация выставки работ учащихся – 10 минут.
2. Индивидуальный подход к каждому участнику и положительный настрой. Нужно проявить интерес к каждой изготовленной кукле и похвалить каждого участника, нельзя кого-либо оставить без внимания или раскритиковать работу. Расположение участников в кругу или за одним столом.
3. Тщательная подготовка организатора к мастер-классу. Необходимо подготовить место проведения занятия, оборудование, раздаточный и расходный материалы.

4. Вспомогательная презентация с инструкцией изготовления куклы или раздаточный материал.

5. Антураж и атмосфера.

6. Право выбора для участников. Можно разделить учеников на микрогруппы и дать возможность каждой группе выбрать понравившуюся куклу для изготовления.

7. Опрос среди участников перед мастер-классом для выявления знаний по этой теме.

Помимо этого, своим опытом по проведению мастер-классов по изготовлению тряпичных кукол согласилась поделиться Марина Геннадьевна Лоскутова, старший научный сотрудник Томского областного краеведческого музея.

Она советует следующее:

- простейшие по технологии изготовления куклы;
- персональные одинаковые наборы расходных материалов для каждого участника;
- запасные наборы материалов;
- актуализировать знания и погрузиться в тему;
- максимальное количество участников на мастер-классе по изготовлению куклы – 12;
- иметь помощника для проведения занятия;
- продолжительность мастер-класса не должна превышать 45 минут;
- провести игру с изготовленной куклой – «Побежала куколка, побежала шустрая»;
- знать запасную технологию изготовления другой легкой игрушки.

На основе опыта и рекомендаций педагога, доцента Воронежского государственного педагогического университета и старшего научного сотрудника Томского областного краеведческого музея был разработан мастер-класс по изготовлению русской тряпичной куклы для обучающихся шестых классов. Цель мастер-класса – познакомить детей с древнерусской куклой и технологиями ее изготовления. В ходе занятия учащиеся осваивают технологии изготовления двух древнерусских кукол, а также приобщаются к традиционной русской культуре через народную игрушку. Разработанное занятие делится на три этапа и занимает 45 минут.

Первый этап – вводный, на котором предполагается знакомство школьников с миром тряпичной куклы. Он включает в себя рассказ о куклах, диалог с участниками. Рассказ сопровождается иллюстрациями на слайдах, а также демонстрацией уже изготовленных кукол и тематической музыкой. На данный этап планируется отвести 10 минут.

Второй этап занятия – изготовление игрушек. На нем детям предлагается изготовить зайца из платка и куклу «Бессонницу». Процесс занятия строится следующим образом: ведущий поэтапно и подробно объясняет, как изготовить зайчика из платка, при этом демонстрирует технику на практике, дети повторяют. После этого тем же образом изготавливается кукла «Бессонница». На данный этап планируется отвести 30 минут.

Заключительный этап – рефлексия. Перед тем, как интересоваться мнением школьников по поводу пройденного мастер-класса, можно предложить им поиграть в игру с изготовленной куклой «Побежала куколка, побежала шустрая». Суть данной игры состоит в том, что дети образуют круг, становятся близко друг к другу и передают за спинами изготовленную куклу. В центре круга стоит один желающий. Его цель – поймать эту куколку. После этого, стоя в кругу, участникам можно задать несколько вопросов, в частности, что понравилось, а что нет, все ли у них получилось, что показалось сложным, и что нового узнали на занятии.

Участники – обучающиеся шестых классов. Количество – до 10 человек. Для каждого необходимы по два платка из ситца или хлопка, примерный размер которых  $45 \times 45$  см, а также любые ткани или обрезки. Также нужны запасные материалы. Лучшим вариантом будет, если дети воспользуются собственными тканями. Для данного мастер-класса подойдет любой учебный класс с возможностью передвигать парты и стулья, чтобы расположить участников по кругу.

В ходе производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности представленная выше авторская разработка была апробирована. Но в ходе занятия не удалось в полной мере исполнить запланированное. Причины неудачи в следующем:

1. Количество участников было в два раза больше запланированного. Школа не имела возможности организовать занятие с отдельной группой детей.

2. Мероприятие позиционировалось классным руководителем как обязательное, участие в мастер-классе не было добровольным. Часть детей была не заинтересована занятием.

3. Налиествовали отвлекающие факторы: во-первых, мастер-класс проходил в последний учебный день перед каникулами после активного мероприятия, где шестиклассники заняли первое место, из-за чего были отвлечены и очень активны. Во-вторых, по ходу мастер-класса происходило выставление четвертных оценок.

Вследствие вышеперечисленных факторов обнаружились проблемы с дисциплиной. Также из-за большого количества участников не удалось уделить должное внимание каждому ученику. Помимо этого, не всем хватило места за составленными в один большой стол партами. Несмотря на неудачу, была получена и положительная обратная связь от участников.

На основании этого можно сделать вывод, что условие о количестве участников мастер-класса является одним из важнейших. Оптимальное число людей на занятии в совокупности с другими рекомендациями может гарантировать успех мастер-класса. Большое количество участников исключает возможность подобрать индивидуальный подход к каждому, помочь отстающим и увеличивает вероятность ухудшения дисциплины.

Помимо этого, важно, чтобы погружение в народную культуру было мотивированным, очень желательно, чтобы участники добровольно посетили мастер-класс. Ведь комфортная атмосфера на занятии – важный пункт, который помогает не только успешно усваивать знания, но и мотивировать на дальнейшее развитие. Также работа с коллективом, заинтересованным в занятии, дает больше возмож-

ностей для успешной трансляции народной культуры. В противном случае у участников может сложиться о ней негативное или ошибочное мнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что методика проведения мастер-класса по изготовлению древнерусской тряпичной куклы строится следующим образом:

- 1) разделение занятия на этапы;
- 2) оптимальное количество участников, их настрой и желание участвовать;
- 3) персональные наборы расходных материалов;
- 4) доброжелательная атмосфера; 5) антураж и погружение в тематику.

Следование данным рекомендациям может гарантировать успешное проведение занятия.

### *Литература*

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.01.2022). – URL: [https://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/)

2. Зими́на, З.И. Текстильные обрядовые куклы / З.И. Зими́на. – Москва : Издательство «Ладога-100», 2007. – 64 с.

3. Палагута, Т.А. Организация и проведение мастер-классов: Методические рекомендации / Т.А. Палагута, Н.В. Конькова, Н.В. Россинская, Е.А. Червякова. – Курск : КАТК, 2013. – 43 с.

4. Салахова, Г.Н. Организация и методика проведения мастер-классов в системе образования / Г.Н. Салахова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика : монография / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и просвещение, 2017. – С. 72–88.

5. Санникова, Т.И. Технология проведения мастер-класса / Т.И. Санникова // Наука и современность. – 2014. – № 29. – С. 113–117.

6. Мастер класс изготовление тряпичной куклы «Закрутки». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-j5N2wVc0Js>, (дата обращения: 07.04.2023).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ТЕАТРАЛИЗАЦИИ  
«ИСТОРИЧЕСКАЯ СЦЕНКА» НА УРОКЕ ИСТОРИИ  
В 5-М КЛАССЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ  
«В АФИНСКОМ ТЕАТРЕ»**

**USING THE THEATERIZATION RECEPTION "HISTORICAL STAGE"  
AT THE HISTORY LESSON IN GRADE 5 ON THE EXAMPLE  
OF THE THEME "AT THE THEATER OF ATHENS"**

**А.Ю. Лобанова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филос. наук, канд. ист. наук, зав. кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию  
Н.И. Сазонова

*Ключевые слова:* театрализация, образование, учебный процесс  
*Key words:* theatricalization, education, studying process

*Аннотация.* Новая образовательная парадигма, одним из компонентов которой является усиление интереса обучающихся к учебному материалу и ориентация их учебно-познавательной деятельности на его восприятие и глубокое понимание, а не на механическое запоминание, требует новых форм в решении проблем преемственности, психологической адаптации учащихся, пробуждению у них интереса к новым предметам, что связано с переходом из начального звена в среднее. Решению данных проблем способствует использование на уроках разнообразных нетрадиционных технологий, методов, форм и приемов, какой является технология театрализации. Представлен опыт использования приема театрализации «историческая сценка» на уроке истории в 5-м классе на примере темы «В афинском театре».

Переход учащихся из начального звена в среднее сопровождается рядом трудностей для них, вызванных различными причинами, в частности появлением новых дисциплин, например истории. Для того чтобы снизить психологический дискомфорт, а также вызвать интерес к предмету необходимо использовать различные нетрадиционные технологии, методы, формы и приемы обучения. Одна из них – технология театрализации.

Рассматривая театрализацию как педагогическую технологию, следует отметить неоднозначность подходов к пониманию данного явления. В современной науке театрализация определяется по-разному в зависимости от того, какие методы, приемы педагогики и театрального искусства используются. Чаще всего под театрализацией понимается особая педагогическая технология, созданная на основе комплексного использования выразительных средств театра, обеспечивающая развитие продуктивной деятельности обучающегося и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса.

Технология театрализации имеет ряд приемов, таких как персонификация, ролевые игры, историческая сценка, инсценирование отрывка и драматизация [1, с. 31].

В настоящей статье будет проанализирована практика использования приема «историческая сценка» на уроке истории в рамках изучения темы «В афинском театре» в 5-м классе, который проводился автором статьи. Данный прием подразумевает под собой небольшое театрализованное представление, своего рода «способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов» [2].

Учащиеся совместно с учителем заранее на предыдущем уроке распределили роли и прочитали сценарий, который представляет из себя небольшой отрывок, посвященный древнегреческому мифу о яблоке раздора. Действующих лиц было пять, это: Парис – сын Приама, Гермес – вестник богов, Гера – жена Зевса, Афродита – богиня любви, Афина – богиня-воительница.

#### *Сценарий*

Перед пасущим стадо Парисом предстают три богини и Гермес. Парис испугался, хочет убежать. Гермес останавливает его и, протягивая ему яблоко, говорит:

*Гермес:* Возьми это яблоко, Парис, ты видишь, перед тобой стоят три богини. Отдай яблоко самой прекрасной из них. Великий Зевс повелел тебе стать судьей в споре богинь.

Смутился Парис, он не может решить, которая из богинь прекраснее.

*Гера:* Присуди яблоко мне, и я сделаю тебя властителем всей Азии.

*Афина:* Если ты присудишь яблоко мне, я помогу тебе совершить великие подвиги и прославиться.

*Афродита:* Отдай яблоко мне, я найду тебе в жены самую красивую женщину в мире.

Парис отдает ей яблоко.

В качестве домашней работы учащимся было предложено подготовить костюмы и реквизит, а также выучить слова.

Ввиду небольшого количества времени для тщательной подготовки, не было возможности сшить или приобрести костюмы, взять театральный реквизит, создать декорации и т.д. Но учащимся удалось передать образ своих героев и в целом атмосферу за счет своей креативности (рис. 1).



Рис. 1. Ученики разыгрывают историческую сценку по древнегреческому мифу о яблоке раздора

Например, ученица, которая играла роль богини Афины, из бумаги смастерила сову, поскольку именно данная птица является атрибутом данной богини, вследствие чего учащиеся сразу догадались, какую богиню она изображает. Другая ученица, которая представляла богиню Афродиту, самостоятельно подобрала себе костюм, передающий образ данной богини, а именно на голову накинула палантин, а в руках держала искусственный цветок, таким образом, попытавшись передать красоту, богиней чего как раз и является Афродита. Ученики, играющие Париса и Гермеса, к сожалению, не так внимательно подошли к своим персонажам, как ученицы, играющие богинь, но также попытались передать образы своих героев. Учащиеся класса, которые были зрителями, поняли, что за персонажи перед ними стоят. Ученик, играющий бога Гермеса, на свою обувь прикрепил небольшие крылья, вырезанные из бумаги, поскольку один из главных атрибутов бога – крылатые сандалии, которые называются таларии. Данный элемент сразу дал понять остальным ученикам, кого изображает артист. Ученик, играющий роль Париса, из бумаги сделал яблоко. Данный атрибут являлся главным в данном мифе, ведь именно его Парис должен был вручить одной из богинь. В целом стоит сказать, что учащиеся со своей задачей справились: они подобрали самостоятельно себе костюмы и реквизит, выучили слова и очень эмоционально сыграли свои роли.

Сама историческая сценка была показана в начале урока на этапе актуализации знаний при формулировке цели, задач и темы урока.

По итогам урока была проведена письменная рефлексия: учащимся было предложено заполнить краткую анкету, выбрав вариант оценки рока. Почти все они ответили, что им «очень понравилось», «было интересно», «тоже хочу сыграть роль», «когда будет еще?» (рис. 2).



Рис. 2. Результаты проведенной письменной рефлексии

Вследствие чего удалось прийти к выводу, что прием театрализации «историческая сценка» был положительно оценен учащимися.

Таким образом, регулярное использование нетрадиционных, активных технологий, методов, форм, приемов обучения способствует формированию коммуникативных навыков, проявлению своих талантов, развитию памяти, мышления, речи, творческих способностей, усвоению социально-нравственного опыта [3, с. 362]. И что самое главное вызовет интерес у обучающихся к предмету, а также поможет адаптироваться при переходе из начального звена в среднее. Все вышеперечисленное отвечает требованиям федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где сказано, что в задачу учителя входит «развитие у учеников познавательной активности, самостоятельности, инициативы и творческих способностей» [4].

### *Литература*

1. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе / М.Т. Студеникин. – Москва : Владос, 2000. – С. 62.
2. Шешко, А.Ю. Театрализация на уроках истории. 5–7-е классы / А.Ю. Шешко. – [Москва, 2019] // Открытый урок : Фестиваль педагогических идей. – Раздел сайта «история и обществознание». – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/674759> (дата обращения: 19.09.2022).
3. Полищук, А.М. Использование театральных постановок на уроках истории в 6–8 классах / А.М. Полищук, Д.В. Буяров // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского : сборник докладов. – Благовещенск, 2020. – Вып. 20. – С. 360–363.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Госдумой 29 дек. 2012 г. ; одобрен Советом Федерации. 26 дек. 2012 г.]. – URL: [http://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 26.09.2022).

## ЭЛЕМЕНТЫ НАРОДНОЙ ДЕМОКРАТИИ СТРАН И НОВГОРОДА XII–XV ВВ.: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

## ELEMENTS OF THE PEOPLE'S DEMOCRACY OF THE COUNTRIES AND NOVGOROD OF THE 12–15TH CENTURIES: COMPARATIVE CHARACTERISTICS

**Г.А. Родиков**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филос. наук, канд. ист. наук, зав. кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию  
Н.И. Сазонова

*Ключевые слова:* народная демократия, Новгород, страны XII–XV вв., выборность, Совет Господ, демократические традиции

*Key words:* people's democracy, Novgorod, the countries of the 12–15th centuries, electability, the Council of Lords, democratic traditions

*Аннотация.* В XXI в. среди исследователей ведутся крайне активные дискуссии по поводу характера демократии западноевропейских стран (преимущественно итальянских республик) и Новгорода Великого эпохи классического и позднего Средневековья. Рассматриваются понятие и элементы «народной демократии», предпосылки для складывания демократических систем, а также анализируются и сравниваются элементы «народной демократии» западноевропейских стран и Новгорода XII–XV вв. В ходе сравнительного исследования выявляется наличие «народной демократии», ее элементов в Новгороде Великом и отсутствие, несвойственность «народной демократии», ее элементов для стран XII–XV вв. (итальянских средневековых республик).

«Народная демократия» – это разновидность демократии эпохи классического Средневековья в большей степени и позднего Средневековья в меньшей степени, для которой характерны следующие элементы:

- 1) непосредственное участие большинства народа в политической жизни страны;
- 2) избрание высших должностных лиц большинством народа посредством прямых выборов;
- 3) контроль деятельности, ограничение полномочий высших должностных лиц со стороны законодательных органов власти;
- 4) наличие тайных совещательных органов власти для богатых, знатных сословий вследствие влиятельной власти народа (народовластия), с которым нужно считаться;
- 5) развитость демократических традиций и в городах-столицах государств, и в провинциальных территориях республик.

Следует отметить, что и у стран XII–XV вв. (итальянских республик, таких как Венецианская, Флорентийская, Генуэзская, Сиенская республики), и у Новго-

рода того же периода исследователями выявляются схожие условия для становления, развития демократической системы в целом: социально-экономические условия (выгодное географическое расположение территорий стран; огромная прибыль с торговли; заинтересованность влиятельных сословий в сохранении данной прибыли) и политические условия (благоприятные стечения политических обстоятельств для становления, развития демократических систем стран) [1, с. 154–157; 2, с. 221–223; 3, с. 21, 55; 4, с. 123].

Однако при непосредственном сравнении элементов «народной демократии» западноевропейских стран (а именно итальянских республик периода классического и позднего Средневековья) и Новгорода XII–XV вв. выявляются также весомые отличия и особенности:

1. Непосредственное участие большинства народа в политической жизни государства в европейских странах XII–XV вв. (таких как Венецианская, Флорентийская, Генуэзская и Сиенская республики) прослеживается в меньшей степени, чем в Новгороде Великом того же периода. Видно это по развитию в странах XII–XV вв. в большей степени косвенных, а не прямых выборов. Например, в Венецианской республике пожизненного дожа избирали свободные люди города (т.е. не весь народ) через сложную, многоступенчатую систему выборщиков. Кроме того, народ был лишен пассивного избирательного права. Например, в Генуэзской республике ключевые должности попросту распределялись влиятельными семейными кланами, а также богатыми горожанами (пополанами). В практике европейских демократий отсутствовали также народные собрания, которые были важнейшими органами народовластия. Причиной незначительного развития данного элемента «народной демократии» в странах XII–XV вв. является то, что все основные ключевые должности в то время уже принадлежали знатным, богатым сословиям, у которых и была реальная политическая власть [5, с. 31–33; 6, с. 47–48; 7, с. 31–32].

В Новгороде XII–XV вв. видим, что данный элемент «народной демократии» был развит в большей степени, чем в странах XII–XV вв. (а именно в итальянских средневековых республиках) поскольку:

1) данный элемент «народной демократии» реализовывался еще в догосударственный период и на всем протяжении трансформировался;

2) большинство людей принимало политические решения путем именно прямого голосования на вече (через систему выкриков);

3) народ обладал правом на созыв веча как народного собрания;

4) деятельность веча была без участия большинства людей незаконной, так как для того, чтобы деятельность веча стала законной, нужно было участие не только ключевых должностей Новгорода, влиятельных сословий, но и самое главное – большинства в лице «черных людей» (тяглового городского населения), новгородцев (в источнике их называют «весь господин государь Великий Новгород») [8, с. 152];

5) были легальными практики драк на мосту между политическими группировками новгородцев (как судебный поединок на поле).

2. Выборность высших должностных лиц большинством народа путем прямых выборов в странах XII–XV вв. (а именно в Венецианской, Флорентийской,

Генуэзской и Сиенской республиках) была развита в меньшей степени, чем в Новгороде Великом того же периода. Проявлялось это в том, что выбирались высшие должностные лица преимущественно либо через систему выборщиков (так, например, выбирался пожизненный дож Венецианской республики), либо самими коллегиальными органами власти (например, в Венецианской республике Большой Совет избирал советников пожизненного дожа, членов Сената и Совета Десяти). Причиной незначительного развития данного элемента «народной демократии» в странах XII–XV вв. является то, что влиятельные сословия уже в тот период времени имели и активно использовали реальную политическую власть в своих интересах [5, с. 31–32; 6, с. 49; 7, с. 31].

В Новгороде XII–XV вв. наблюдаем развитость данного элемента «народной демократии» в большей степени, чем в странах XII–XV вв. (итальянских республиках) поскольку:

1) высшие должностные лица страны избирались на вече именно большинством людей путем прямого голосования через процедуру выкриков;

2) народ имел пассивное избирательное право, т.е. право быть избранным (например, из числа простых могли избирать тысяцких) [9, с. 205].

3. Контроль, ограничение полномочий высших должностных лиц со стороны законодательных органов власти в странах XII–XV вв. (таких как Венецианская, Флорентийская, Сиенская и Генуэзская республики) был вполне развит (правда с оговоркой на то, что в данных органах и находились, собственно говоря, влиятельные сословия, у которых и была реальная политическая власть) по причине того, что влиятельные и богатые сословия не хотели чрезмерной концентрации политической власти (иначе они бы сами лишились реальной власти) в руках конкретных высших лиц [5, с. 33; 6, с. 45–47].

В Новгороде XII–XV вв. данный элемент «народной демократии» был также вполне хорошо развит, как и в странах XII–XV вв. (а именно в итальянских республиках), что выражалось:

1) во внедрении в политическую жизнь Новгорода должности удельного князя (а не полная ликвидация этой должности, как в странах XII–XV вв., где власть короля, герцогов на территориях республик не действовала и была ликвидирована полностью) со значительным контролем его деятельности и ограничением полномочий (остались лишь военная, символическая функции);

2) в контроле над деятельностью, ограничениями полномочий в большей степени именно удельного князя (по сравнению с посадником, тысяцким и новгородским архиепископом);

3) в наличии делегирования полномочий одного посадника и одного тысяцкого сразу нескольким должностным лицам (т.е. создание огромного количества должностей посадников и тысяцких) [9, с. 196–197, 235; 10, с. 39].

4. В странах XII–XV вв. (в Венецианской, Флорентийской, Генуэзской и Сиенской республиках) заметно отсутствие тайных совещательных органов власти (наподобие новгородского «Совета Господ»), т.е. отсутствие данного элемента «народной демократии» по причине прямого, непосредственного осуществления политической власти через институты должностных лиц, коллегиальных органов власти влиятельных сословий и отсутствия необходимости в данных совещатель-

ных органах власти. Причиной вышеперечисленного было незначительное развитие участия большинства народа в политической жизни страны как элемента «народной демократии».

В Новгороде XII–XV вв. прослеживается наличие тайного совещательного органа власти (и наличие самого элемента «народной демократии») – «Совета Господ» – по причине весомой, влиятельной политической силы народа в тот период времени в новгородском вече (несмотря на олигархический характер «Совета Господ») и по причине значительной развитости непосредственного участия большинства народа в политической жизни страны (иначе в случае всевластия бояр у них не было бы необходимости, как и в странах XII–XV вв., в создании подобного рода органов власти).

5. В странах XII–XV вв. (таких как Венецианская, Генуэзская, Флорентийская и Сиенская республики) прослеживается распространённость демократических традиций лишь в городах – столицах республик (в максимальной степени) и их отсутствие в прочих территориях государств (т.е. данный элемент «народной демократии» отсутствовал в вышеперечисленных западноевропейских странах XII–XV вв.).

В Новгороде XII–XV вв. видим развитость в большей степени, нежели чем в странах XII–XV вв. (итальянских средневековых республиках) распространённости демократических традиций и в столице (где элементы «народной демократии» реализовывались в максимальной степени), и в провинциальных территориях (где, несмотря на подчиненный характер провинциальных новгородских территорий, в них реализовывались демократические традиции:

1) их жители обладали правом принятия должностных лиц, одобрение которых Новгородом могло отсутствовать;

2) обладали правом на участие в решении вопросов внутренней политики самого Новгорода;

3) обладали правом на избрание некоторых церковных должностей) [11, с. 130, 132–133, 135–137].

Таким образом, видим, что, несмотря на наличие схожих социально-экономических и политических условий для становления демократической системы в целом западноевропейских стран и Новгорода XII–XV вв., «народная демократия» и ее элементы характерны именно для Новгорода Великого и вовсе не характерны, несвойственны для стран XII–XV вв. (для итальянских средневековых республик).

Причиной вышеперечисленного является то, что на территориях стран XII–XV вв. (итальянских республик) демократические традиции родоплеменных отношений (по сути те самые элементы «народной демократии») начали значительно раньше разрушаться в результате появления средневековых королевств (в Италии – Священной Римской империи), и именно поэтому большинство демократических традиций родоплеменных отношений (элементов «народной демократии») к моменту появления демократических систем стран XII–XV вв. было утрачено, что и повлекло за собой создание собственной модели демократии.

В Новгороде Великом видим обратную ситуацию. Демократические традиции родоплеменных отношений у ильменских словен значительно дольше сохра-

няются, развиваются, укрепляются и сразу непосредственно транслируются уже в политическую систему Новгородской республики с сохранением большинства демократических традиций догосударственных родоплеменных отношений (тех самых элементов «народной демократии»).

### *Литература*

1. Самаркин, В.В. Историческая география Западной Европы в средние века / В.В. Самаркин. – Москва : Высшая школа, 1976. – 248 с.
2. Сказкин, С.Д. История Италии : в 3 т. – Т. 1 / С.Д. Сказкин. – Москва : Наука, 1970. – 581 с.
3. Янин, В.Л. Очерки истории средневекового Новгорода / В.Л. Янин. – Москва : Языки славянских культур, 2008. – 400 с.
4. Подвигина, Н.Л. Очерки социально-экономической и политической истории Новгорода Великого в XII–XIII вв. / Н.Л. Подвигина. – Москва : Высшая школа, 1976. – 152 с.
5. Астахов, А.А. Политическая система Венецианской Республики / А.А. Астахов // Наука, техника и образование. – 2018. – № 1 (42). – С. 31–34.
6. Макаренко, С.А. Институциональные механизмы поддержания автократии : казус Генуэзской республики на пороге Нового времени / С. А. Макаренко // Полис. Политические исследования. – 2006. – № 3. – С. 41–52.
7. Дмитриева, М.И. Сиенские хронисты XIV–XV вв. Об истории городской коммуны / М.И. Дмитриева // Cursor Mundi : человек Античности, Средневековья и Возрождения. – 2010. – № 3. – С. 29–44.
8. Жалованная грамота Великого Новгорода Соловецкому монастырю на Соловецкий и другие острова // Грамоты Великого Новгорода и Пскова / В.Г. Гейман, Н.А. Казакова, А.И. Копанев [и др.] ; Институт истории Академии наук СССР ; под ред. С.Н. Валка. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии наук СССР, 1949. – 407 с.
9. Мартышин, О.В. Вольный Новгород : Общественно-политический строй и право феодальной республики / О.В. Мартышин. – Москва : Российское право, 1992. – 384 с.
10. Бассалыго, Л.А. НОВГОРОДСКИЕ ТЫСЯЦКИЕ. Часть II. Тысяцкое с середины XIV до второй четверти XV века (вторая часть Списка В) / Л.А. Бассалыго // Новгородский исторический сборник. – 2011. – № 12 (22). – С. 37–62.
11. Мельчакова, М.Ю. О демократической традиции в системе управления Новгородской Руси XII в. / М.Ю. Мельчакова // Фундаментальные и прикладные исследования : проблемы и результаты. – 2015. – С. 129–140.

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ СТАРООБРЯДЧЕСТВА В XVII – НАЧАЛЕ XX В.

### STATE POLICY IN RELATION TO THE OLD BELIEVERS IN THE 17TH–EARLY 20TH CENTURIES

**Д.А. Романчев**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р филос. наук, канд. ист. наук, зав. кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию  
Н.И. Сазонова

*Ключевые слова:* старообрядцы, гонения, указ, общины, государственная политика, отступники

*Key words:* Old Believers, persecution, decree, communities, state policy, apostates

*Аннотация.* Рассматриваются взаимоотношения старообрядцев и государства в царский период. Описываются основные этапы развития старообрядчества в России, причины конфликта между старообрядцами и официальной церковью, а также условия, в которых происходило преследование и дискриминация старообрядцев со стороны государства. Рассматриваются законодательные акты, административные распоряжения и их применение на практике.

После того, как в 1653 г. была проведена церковная реформа патриарха Никона, духовная жизнь не испытала каких-то изменений в положительную сторону. Напротив, прослеживались процессы, которые усугубили проблемы, существующие в духовной жизни до реформы. Около 30% верующих отошли от церкви. Усугубилось также обмирщение культуры, резко упал церковный авторитет. Число отошедших верующих от православной церкви не смогло смириться с нововведениями в богослужебной практике и духовной жизни. Они оставались верны тому богослужению и тем традициям православия, старым обрядам (отсюда старообрядцы или староверы), которые действовали до реформы. В конечном плане сторонники реформы и ее противники существовали по разные стороны. Староверы создавали свою культуру, базирующуюся на традиции дореформенного православия.

Историю становления и распространения старообрядчества можно разделить на несколько периодов:

**I период** – «время борьбы» – 1652–1667 гг. – период от начала патриаршества Никона до проведения Большого Московского собора, на котором пути староверия и новой веры окончательно разошлись [1, с. 56–58].

**II период** – «мученический» – 1667–1762 гг. – время сильнейших притеснений. Столкновение интересов между старообрядцами и сторонниками новой церкви осложнилось процессами, которые имели не только духовную составляющую, но и затрагивали социальный характер. Одно из таких – восстание на Соло-

вещких островах. К этому действию присоединялись монахи, которые спасались от мятежников, поддерживающих восстание Степана Разина. Сидение на Соловках продолжалось десять лет и закончилось страшной гибелью защитников крепости.

Второе явление, которое накладывало свой отпечаток, гари – это массовые самосожжения старообрядцев, которые считали, что после 1667 г. благодать покинула Церковь и наступает время царствования Антихриста на земле. Так в Заволжье, около Костромы, в гаях погибло от 4 000 до 5 000 человек. В одной из гарей сразу за один раз погибло около 2 500 человек. Но стоит отметить, что общее число жертв гарей подсчитать очень трудно. Некоторые исследователи называют число 20 000 человек, но, нужно оговориться, их может быть и больше [2, с. 115–123].

Процессы, происходившие в русском государстве в конце XVII в., заставляли правительство предпринимать жесткие попытки по пресечению деятельности отступников. В 1685 г. царевна Софья издала 12 статей против старообрядцев. В них староверы именовались «ворами», «раскольниками», «противниками церкви». Кто будет исповедовать старую веру, тот в наказание будет избит кнутом. Бить будут и тех, кто будет оказывать сочувствие и милость старообрядцам. Под милостью понимается дать староверам еду и питье. Кто приютит староверов, также подвергается наказанию – ссылке и битью кнутом. Имущество старообрядцев изымалось в пользу царя и великого князя (в данном случае царицы – Софьи). Если кто из старообрядцев перекрестит крещенных, которые до этого совершили таинство церкви после реформы патриарха Никона, если он даже раскается, исповедуется и совершит евхаристию, то все равно казнить отступника без какого-либо милосердия.

Через четыре года после распоряжения Софьи патриарх Иоаким издал указ: «Смотреть накрепко, чтобы раскольники не жили в волостях и в лесах, а где объявятся – самих ссылать, пристанища их разорять, имущество продавать, а деньги присылать в Москву» [3, с. 27–30].

При Петре со старообрядцев начинают активно взимать налоги. Так каждый мужчина-старообрядец должен уплатить определенную сумму. Обложили двойным налогом тех старообрядцев, которые жили в городах и селениях. Старообрядцы делились на «записных» и «незаписных». Записными были те, кто платил двойной налог и состоял на особом участке. Незаписные же жили тайно, их вылавливали и ссылали на каторгу [2, с. 126].

Первый акт о налогообложении староверов датируется 1716 г. По этому указу старообрядцы независимо от их статуса и пола должны уплатить двойную ставку налога. Предусматривалось, что в процессе сборов будут выявлены те раскольники, которые вообще не платят налоги. Послабление было сделано только для «вдов и девок», с которых взимался не двойной оклад, а «против онаго вполы».

В 1718–1719 гг. выходили аналогичные указы, предусматривавшие двойной оклад для раскольников. Так, 9 февраля 1723 г. Пётр I еще раз подтвердил внесение двойного налога «раскольниками». В 1724 г. было сделано еще одно подтверждение по поводу сохранения на них двойного подушного оклада [4, с. 438–439].

Во время царствования Елизаветы Петровны старообрядцы находились в опале. Объясняется это тем, что глубоко верующая Елизавета не терпела инакомыслия в вопросах веры. В 1745 г. всем «раскольникам» запрещалось именовать себя староверами. Обязаны были платить двойной оклад, не совращать в свои толки православных и не придерживать беспаспортных. Самосожжения теперь получили массовый характер. Услышав о приближении войска, «раскольники» запирались в избах, где устроены были у них свои молельни, подкладывали огонь и погибали, в чаянии сохранить истинную веру и добровольным самопожертвованием достигнуть Царствия Небесного [5].

**III период** – 1762–1825 гг. – временной отрезок послаблений и легализации старообрядчества [2, с. 128]. В манифесте Екатерины II от 1762 г. говорилось о прощении старообрядцев и снятии с них взысканий [6, с. 75–78]. Милость от государыни получали только те староверы, которые не были богохульниками. Из-под стражи обвиняемых необходимо было освободить незамедлительно [7, с. 69–70].

В мае 1763 г. по распоряжению Екатерины II все те старообрядцы, которые бежали за границу, получали прощение и им разрешалось вернуться обратно. Кроме того, в указе отмечено, что вернувшиеся староверы не будут подвергнуты каким-либо истязаниям [7, с. 247–248], по возвращению на Родину перед ними не должно следовать препятствий в лице военных. Этого же касалось и губернаторов, потому как главная обязанность губернаторов и воевод заключалась в том, чтобы оказать «все удобь возможные вспоможения» [7, с. 140–141]. В итоге десятки тысяч старообрядцев возвратилось в Россию, и большая часть расселилась в районе Среднего и Нижнего Поволжья, а также в Новороссии. Было разрешено селиться в Астраханской, Оренбургской и Сибирской губерниях. В реестр включались такие сибирские территории, как земли близ Тобольска, в Барабинской степи, по рекам Убе, Ульбе, Березовке, Глубокой и «прочим впдающим речкам в оныя и в Иртыш реку местам», Усть-Каменогорская крепость [7, с. 129–132]. Здесь старообрядцам предоставлялись обширные земельные наделы. Кроме того, эти территории были выгодны в плане лесов и богатых рыбой рек.

Правовой статус старообрядцев начинает улучшаться. В 1769 г. им предоставлялось право свидетельствовать в суде. В 1782 г. Екатерина II издала указ, отменяющий двойной оклад со всех старообрядцев: «Всемиловитейше повелеваем от сего времени с состоящих двойном окладе как городских, так и сельских жителей того двойного оклада в казну Нашу не собирать и им не платить» [8, с. 707–708]. В 1785 г. по изданному указу старообрядцам дозволялось принимать участие в городской службе. Но к концу царствования Александра I опять начали появляться указы, стесняющие духовную жизнь старообрядчества.

**IV период** – 1825–1862 гг. – время, когда на престол взошел Николай I. Старообрядцы в это время вновь подверглись притеснениям, гонениям и разорению имущества. Правда, стоит оговориться, что под гонениями были не столько аресты, ссылки и казни, а закрытие монастырей в крупных старообрядческих центрах. Под маховик расправы попали монастыри в Иргизе, закрытие которых было в 1838 г., а также в Выге, Москве и Петербурге (1850-е гг.). При закрытии монастырей старообрядцы оказывали сопротивление, но силы против вооруженной администрации, были не равны. В 1835 г. был издан указ о разделении старооб-

рядцев на: 1) самых вредных, куда были отнесены сектанты и старообрядцы, не признавшие браков и молитв за царя; 2) вредных – все остальные беспоповцы и 3) менее вредных – поповцев. По мнению С.А. Зеньковского, это были не гонения старообрядцев, а желание Николая I и его министров внутренних дел установить порядок в религиозной жизни страны и вести контроль над администрацией религиозных общин старообрядцев [4, с. 449–453].

**V период** – 1862–1904 гг. – время, когда старообрядцы наделялись определенными гражданскими правами. Теперь староверам даровалась запись в гильдии и возможность заниматься торговлей на общих основаниях. Александр III в 1863 г. предоставил старообрядцам возможность легально совершать богослужения по своим обрядам. Однако в этот же период старообрядцам не присваивалось ни духовного звания, ни сана. Они не обладали правом ведения метрических книг, за них это делала полиция. Им воспрещалось свободно печатать и продавать богослужебные книги (за исключением издававшихся в особой типографии), а также осуществлять «публичное оказательство» раскола, под которым понималось проведение крестных ходов и иных процессий, ношение икон, пение на улицах и т.д.

**VI период** – 1904–1917 гг. – период освобождения. 17 апреля 1905 г. издан указ «Об укреплении начал веротерпимости». По нему старообрядцам разрешалось именовать себя старообрядцами, а не «раскольниками», как это активно совершала государственная власть [2, с. 136]. Также разрешалось переходить в иные христианские вероучения.

Указ от 17 октября 1906 г. разрешал старообрядцам проводить обряды и создавать общины. В это же время старообрядцы легально создавали свои журналы, издавали книги о своем пути, созывали соборы. Здесь старообрядчество получило весьма выгодное положение, чем всем «управляющая» Русская православная церковь, которая не могла самостоятельно выбирать патриарха. Также стоит добавить про РПЦ, что в это время ей запретили организовывать соборы. Первый собор церкви произошел в 1917 г., на котором был избран патриарх Тихон.

Таким образом, отношение государства к старообрядцам в период с XVII по начало XX в. было негативным. Связано это с конъюнктурой времени и потребностями государства, т.е. одной из главных причин такой динамики было желание государства утвердить свою власть и контроль над всеми аспектами жизни общества, включая религию. Старообрядцы, с их неприятием санкционированных государством реформ Русской православной церкви, рассматривались как угроза религиозному авторитету государства и поэтому подвергались различным формам преследования, включая принудительное обращение, изгнание и даже смерть.

Однако, как показывает исследование, отношение государства к старообрядцам не всегда было враждебным. Например, в XVIII в., сначала при Петре III, а затем и при Екатерине II, государство предоставило старообрядцам определенные права и свободы, включая право открыто исповедовать свою веру и право создавать свои собственные общины.

В XIX и начале XX в. произошел постепенный сдвиг в сторону большей терпимости и принятия старообрядцев, поскольку государство начало признавать культурное и историческое значение старообрядческой традиции.

## *Литература*

1. Муравьев, А.В. Старообрядцы. Другие православные / А.В. Муравьев. – Москва : Эксмо, 2021. – 144 с.
2. Мельников, Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) Церкви / Ф.Е. Мельников. – Барнаул : Издательство БГПУ, 1999. – 556 с.
3. Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете. – Кн. 4. – 1847. – 466 с.
4. Зеньковский, С.А. Русское старообрядчество : в 2 т. – Т. 2 / С.А. Зеньковский. – Москва : Институт ДИ-ДИК ; Квадрига, 2009. – 608 с.
5. Костомаров, Н.И. «Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей». Второй отдел: Господство дома Романовых до вступления на престол Екатерины II. Выпуск седьмой: XVII столетие, гл. 22-я, «Императрица Елизавета Петровна» / Н.И. Костомаров. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.spsl.nsc.ru/history/kostom/kostom53\\_8.htm](http://www.spsl.nsc.ru/history/kostom/kostom53_8.htm) (дата обращения: 28.02.2023).
6. Ляпкина, А.А. Политика в отношении раскольников России XVIII в. (на основе правовых актов, опубликованных в полном собрании законов Российской империи) / А.А. Ляпкина // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 75–78.
7. Полное собрание законов Российской империи. – Собрание 1. – Т. XVI.
8. Собрание постановлений по части раскола. – Кн. 1. – Санкт-Петербург, 1860.

**РАБОТА С ПЕРИОДИЧЕСКИМИ ИЗДАНИЯМИ  
НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ  
РОК-КУЛЬТУРА 1980–1990-Х ГГ.» В СТАРШИХ КЛАССАХ  
СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**THE WORK WITH PERIODICALS ON THE EXAMPLE OF A LESSON  
ON THE TOPIC «DOMESTIC ROCK CULTURE OF THE 1980S–1990S»  
IN THE SENIOR CLASSES OF A GENERAL SECONDARY SCHOOL**

**А.С. Скуридина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. ист. наук, доцент кафедры истории России и методики обучения истории и обществознанию  
П.Л. Нестеренко

*Ключевые слова:* урок, методы обучения, периодические издания, рок-культура  
*Key words:* lesson, teaching methods, periodicals, rock culture

*Аннотация.* В настоящее время печатные издания теряют свою актуальность, уступая интернет-ресурсам. До широкого распространения Интернета периодические издания являлись главными источниками информации, что делает газетные и журнальные публикации удобным инструментом для учителей истории. Грамотное взаимодействие с материалом печатных изданий способно решить ряд образовательных задач, сделать урок интереснее и информативнее.

В современном мире каждый человек окружен огромным количеством информации. Одной из важных составляющих информации о мире вокруг до недавнего времени являлась печать. Печатные издания способны оперативно освещать происходящие события, доступны каждому и содержат в себе различные политические мнения.

С включением во ФГОС формирования личностных, предметных и метапредметных результатов обучения разработка методики и методологии преподавания получила широкое развитие. Можно смело сказать, что смещение акцента с того *чему* учить на то *как* учить является общемировой тенденцией, которая, в свою очередь, актуализирует уже существующие приемы и методы обучения, а также побуждает на разработку новых.

Таким образом, проблема организации работы с периодическими изданиями в рамках уроков истории имеет прикладной характер, учитывая то, что подобная практика в России не нова и используется с середины 1990-х гг. [1, с. 610–611].

При работе с периодическими изданиями педагогу важно помнить, что газеты и журналы – это, прежде всего, набор различных по жанру, содержанию и виду публикаций. Материалом для периодических изданий могут быть как правовые акты, постановления властей, так и сенсационные хроники, репортажи и интервью – все это разные виды исторических источников. В работе с периоди-

ческими изданиями необходима дифференциация, которая будет исходить из целей урока.

Работа с периодическими изданиями в рамках урока истории должна производиться исключительно после полного и исчерпывающего комментария педагога по теме урока. Только после погружения учащихся в контекст изучаемой темы возможна работа с периодическими изданиями. В рамках данной деятельности учащиеся должны получить четкие критерии оформления работы, инструкции по ее выполнению [2, с. 40].

Целью работы с периодическими изданиями могут выступать заявленные во ФГОС требования к формированию у учащихся метапредметных, личностных и предметных результатов. В рамках урока об отечественной рок-культуре 1980–1990-х гг. целью использования периодических изданий будет актуализация полученных знаний о политической жизни России в переходный период 1980–1990-х гг., расширение культурного и социального контекста происходящих в заданное время событий, а также общее понимание становления современного медиапространства и развития музыкальной индустрии в России.

При планировании урока с включением работы с периодическими изданиями необходимо учитывать информационные потребности обучающихся, а также психологические и возрастные особенности [2, с. 39].

Для работы со старшими классами средней общеобразовательной школы допустимо использование сложных и неоднозначных материалов. В качестве примера работы с учениками 10–11-х классов в рамках урока по отечественной рок-культуре 1980–1990-х гг. учитель может предложить разбор статьи «Рагу из синей птицы», вышедшей 11 апреля 1982 г. в газете «Комсомольская правда». Главная задача для обучающихся – ответить на вопрос об отношении общества к отечественной рок-музыке через задание к статье:

1. Какую информацию содержит заголовок?

2. Охарактеризуйте статью: кем подготовлена информация, дата ее написания, где и когда произошли события.

3. На каких фактах автор заостряет внимание? Какого рода критика представлена в статье?

4. Какую идею поддерживает или опровергает фактический материал?

Разбор статьи, включающей в себя явный идеологический комментарий, поможет формированию у учащихся важного навыка работы с информацией.

Возможны разные виды работы с текстами периодических изданий. Помимо разбора одной конкретной статьи можно предоставить цикл статей, посвященных одной теме или написанных одним автором. Например, цикл статей Владимира Полупанова о рок-музыке в газете «Аргументы и факты на Оби» за первое полугодие 1996 г. В качестве задания учащимся предлагается ознакомиться с текстом статей с января по июнь 1996 г. и ответить на вопрос о связи рок-музыки и политики: есть ли она, насколько тесно связано одно с другим.

Еще одним вариантом работы с периодическими изданиями является сравнение статей об одном и том же событии или на одну и ту же тему, но написанными людьми с противоположными идеологическими позициями. Например, статьи из рок-журнала «Рокси» – «“ДЕЛО” Кинчева» Старого Рокера и газеты

«Смена» – «АЛИСА с косой челкой» В. Кокосова за ноябрь 1988 г. Обе статьи о выступлении группы «АЛИСА» в Юбилейном, но первая статья об умышленной травле группы «Алиса», а вторая об ужасном выступлении той же группы.

Привлечением подобного рода информации, явно противоречащей друг другу, возможно создать эффект вовлеченности в события минувших дней, превратив простое задание по поиску информации в дискуссию и детективную игру, способствующую построению аргументированной позиции у учащихся и формированию навыков ее отстаивать и слушать оппонента.

Работа с периодическими изданиями может быть сопряжена с разбором интервью. Подобный вид работ является довольно сложным из-за личного характера источника: респондент может быть ограничен рядом внешних факторов и давать не полные, противоречивые ответы, может намеренно скрывать информацию или откровенно лгать. К этому виду работ с периодическими изданиями стоит подходить особенно тщательно. Интервью, как инструмент, при грамотном использовании может помочь персонифицировать то или иное событие, сделать его более близким и понятным учащимся.

В рамках урока об отечественной рок-культуре 1980–1990-х гг. стоит рассмотреть интервью Ю. Шевчука газете «Аргументы и факты» за май 1996 г. Задание к интервью может выглядеть подобным образом:

1. Правда ли, что рок-музыка утратила протестный потенциал после 1991 г.? Аргументируйте свою позицию.

2. Каково отношение к политике рок-музыкантов?

3. Каково отношение Ю. Шевчука к коммерции?

4. О какой войне идет речь в интервью? Опишите позицию респондента.

Таким образом, использование текстов периодических изданий в рамках уроков истории способствует развитию у обучающихся навыков анализа, сопоставления и подбора информации для аргументации собственной позиции, вовлечению обучающихся в социальный контекст исторических событий и актуализации имеющихся знаний. Учитель, используя в своих уроках материал периодических изданий, получает в руки удобный инструмент, способный интересно раскрывать аспекты исторических событий, показывать разные точки зрения на проблему и провоцировать живую дискуссию, развивать гражданские компетенции у учащихся [3, 4].

### *Литература*

1. Кулева, С.В. Методика преподавания общественных наук // Исторический факультет Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в 1999–2000 уч. г. Учебные программы, планы и справочные материалы. – Вып. 3. – Нижний Новгород, 1999. – С. 610–611.

2. Исакова, Л.В. Организация работы с материалами периодической печати на уроках гуманитарного цикла / Л.В. Исакова, Е.В. Горькова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 176–178.

3. Жиронкина, Л.Н. Использование газетных публикаций в преподавании истории / Л.Н. Жиронкина // Преподавание истории в школе. – 2005. – № 9. – С. 39–42.

4. Храпченкова, З.М. Работа с историческими источниками / З.М. Храпченкова // Преподавание истории в школе. – 1986. – № 1. – С. 36.

# ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОЛОГИИ

УДК 94(4)

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

### TOLERANCE AS A PHENOMENON OF TRADITIONAL SOCIETY

**П.А. Аксенов**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** старший преподаватель кафедры всеобщей истории,  
археологии и этнологии  
А.В. Соболевский

*Ключевые слова:* толерантность, веротерпимость, политеизм

*Key words:* tolerance, religious tolerance, polytheism

*Аннотация.* В современном мире термин «толерантность» очень распространен, нередко его наделяют политической коннотацией, а современный педагог должен так или иначе следовать этому принципу. В истории есть множество примеров развития моделей толерантности как в отдельно взятой стране, так и в целых регионах. Толерантность обычно представляется как относительно молодое явление, однако можно убедительно показать, что она была органически присуща еще обществам Древнего мира.

Обычно считается, что традиционным обществам не свойственна толерантность ввиду консервативности, общинного типа хозяйства и решающей роли религии по многим вопросам. Однако так ли это?

Уже первая многосоставная цивилизация Древнего мира – Шумер умело инкорпорировала разных божеств в столичный пантеон. Тут надо сделать оговорку о специфике религии Междуречья: у каждого крупного города было свое божество-покровитель, в честь которого устраивались сезонные праздники, и, что более важно для данной темы, это был классический политеизм без уклона к генотеизму (выделению главенствующих богов). При этом у шумеров развитие религии шло в ногу с развитием цивилизации, что позволяло терпимо относиться к местным культам и включать их жрецов в нарождающиеся экономико-административные отношения [1, с. 151–152]. Таким образом, первое государство традиционного общества уже имело представление о терпимости, хотя и носила она сугубо прикладной характер для более комфортного покорения новых территорий. Такая система станет характерна в будущем для всех многосоставных империй древности – Ахеменидов, египтян, эллинов и римлян.

Далее в Персидской империи во времена Дария I и Кира II начинается практика интеграции в зороастризм древнеиранских божеств и культов. Связано это опять же с прагматичным отношением к религии в представлении персов: чем больше божеств, тем выше удача. В дальнейшем развитие коммуникаций

постепенно приводит к характерным процессам интенсивного этнического смешения, синкретизма культур и религиозных представлений различных народов. Этому прежде всего способствовали более регулярные, чем в предшествующий период, контакты между различными частями государства и соседними цивилизациями. Помимо религиозных вопросов, персы стали новаторами в интеграции правовых систем и социальных институтов на покоренных землях, тем самым добиваясь сохранения относительного мира на подконтрольных территориях [2, с. 76].

Египет и вовсе решил проблемы интеграции культов на севере и юге и взаимодействия номов путем не просто религиозной терпимости, а обожествления власти и традиции считать фараонов наследниками богов. Параллельно с данным процессом шло слияние функций, культов и даже обликов божеств севера и юга Египта: наиболее известный пример – Амон-Ра, который представляется как некий аналог государственного символа [3, с. 157–158]. А самый яркий пример подобного, вероятно целенаправленного слияния представляет собой Серапис, введенный первыми Птолемеями как попытка соединить культ греческих полисов и египетских номов.

Также немалый вклад в развитие толерантности как идеи внесла древнегреческая философия. Одним из ярких свидетельств наличия терпимости в греческом обществе является возможность возникновения движения софистов на одном из этапов развития философии, его широкая распространенность, длительность и результативность. Результатом движения стало формирование убеждения, что отдельный человеческий индивид имеет ценность не только как представитель сословия, народа, государства, но и сам по себе обладает этической ценностью. Эпикур и вовсе считал это одной из важнейших задач своей философской деятельности и необходимым условием для обретения счастья как главной цели жизни человека. Признавая существование богов, Эпикур указывал на их безразличие к людям и принципиальную непознаваемость божественной природы. Это снимало вопросы о какой-либо религиозной интолерантности, поскольку нет никакого смысла спорить, а тем более преследовать кого-то из-за богов, ведь они не играют ровным счетом никакой роли в жизни человека, и добиться истины по вопросам их природы и сущности нельзя [3, с. 77–79]. Главным же достижением греческой философии для развития идеи толерантности служит медленный, но верный путь к антропоцентризму и возникновению космополитизма.

Римская модель терпимости оказалась очень неоднозначной. Культура Рима была не менее развитой по сравнению с древнегреческой, и вопросы их взаимодействия были куда сложнее, чем в ранее приведенных примерах, когда столкновение культур происходило с одной очевидной доминантой. Рим стал пристанищем многочисленных сект и направлений – от философских школ до максимально мистических или магических учений. В XX–XXI вв. подобное можно наблюдать в США, где в данных вопросах практикуют политику «Плавильного котла», когда множество культур создают некий единый образ на базе одного экономического центра. Но отсутствие должного теоретического обоснования толерантности и ее осмысления привело к чрезмерной, часто неоправданной жесткости по отношению к меньшинствам (большой частью это касалось христиан) [3, с. 78]. Со стороны римской власти данные гонения применялись «во имя

толерантности». От христиан требовалось чаще всего не столько отречение от своей веры, сколько приятие культа императора и римских богов.

Таким образом, выявляются общие тенденции, характерные для цивилизаций Средиземноморья и Ближнего Востока. Во-первых, толерантность уже на ранних этапах, связанная, во-первых, с веротерпимостью и процессами инкорпорации божеств в пантеоны или систему культов в многосоставных государствах. Навязывание монотеизма в разное время и в разных государствах вызывало однозначное отторжение у населения. Примеры Эхнатона, Ксеркса и Антиоха IV здесь довольно показательны. Во-вторых, данные процессы носили в основном прикладной характер – философия «чем больше божеств, тем выше удача» и необходимость избегания междоусобных войн.

Примерно в это же время на Востоке, в Китае и Индии формируются философские учения, в которых были заложены принципы терпимости и равенства.

Такие школы, как буддизм и джайнизм, основываются на принципе множественности пути к просветлению, что исключает возможность обвинения в ереси внутри самих учений или обвинения в ложности какой-либо иной религиозно-философской традиции. Главным в этом случае является признание «Четырех благородных истин» и соблюдение «благого восьмеричного пути». Идея духовного единства всех живых существ формирует культ сострадания (каруны) и уважения к другому мнению. Терпение и терпимость считаются главными добродетелями в веданте, буддизме и джайнизме. Еще одной важнейшей школой Индии, ярко выражающей идею толерантности и сострадания ко всем формам жизни, является джайнизм. Несмотря на то, что в джайнизме утверждается не тождество, а плюрализм джив (душ живых существ), в нем также обосновывается необходимость уважения к каждой из них. В достижении этого джайнизм доходит до крайнего предела, понимая ахимсу (ахинсу) в качестве принципа не причинения вреда всем живым существам [4, с. 22–24].

В китайской философии можно выделить учение Дао дэ Цзин «Умеющий ходить не оставляет следов. Умеющий говорить никого не обидит словом... Вот почему премудрый человек всегда спасает людей и никого не отвергает. Это зовется “сокрытое преемствование просветленности”». Религиозно-нравственные ценности даосизма исходят из его доктринальных положений: признания естественности, спонтанности мировой гармонии – Дао; веры в возможность физического, телесного бессмертия; понимания противоположностей как неразрывных и перетекающих друг в друга.

В конфуцианстве, другой важнейшей религиозно-философской традиции Китая, уважение к человеку возведено в ранг высшей добродетели. Кун-цзы разработал принципы организации общества, позволяющие стабилизировать систему, устранить агрессию, насилие, жестокость между людьми [4, с. 22–25].

Таким образом, восточные идеи о толерантности связаны в первую очередь с принятием многообразия мира, что дает хорошую основу для современного развития данной идеи. Современные же представления о толерантности во многом выстроены на базе античной и восточной философии и на достижениях мыслителей Ренессанса и Просвещения [4, с. 28–29]. Но в современном мире термин «толерантность» в основном осознается как новое явление, присущие Западнему

миру; однако, как показывает исторический опыт, данный феномен был свойствен совершенно разным культурам в разных частях мира и в разные исторические эпохи.

### *Литература*

1. Лебедев, В. Религиоведение : учебник для академического бакалавриата / В. Лебедев, А. Прилуцкий, В. Виктор. – Москва : Юрайт, 2016. – 467 с.
2. Дандамаев, М.А. Ахеменидская империя: социально-административное устройство и культурные достижения / М.А. Дандамаев. – Санкт-Петербург : Петербургское лингвистическое общество, 2013. – С. 74–81.
3. Бубнов, Ю.А. Проблема толерантности в античной и средневековой культуре: ретроспективный анализ / Ю.А. Бубнов, Н.А. Гаршин // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Воронеж, 2018. – С. 75–82.
4. Баева, Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии : монография / Л.В. Баева. – Астрахань : Астраханский университет, 2009. – 217 с.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

### ABOUT THE FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY IN HISTORY LESSONS

**В.К. Дудин, А.В. Шкуратов**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. ист. наук, зав. кафедрой педагогики  
и управления образованием  
Н.А. Ефремова-Шершукова

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, история, география, биология

*Key words:* functional literacy, natural science literacy, history, geography, biology

*Аннотация.* Рассматривается возможность объединения исторических знаний с географическими и биологическими знаниями через использование заданий на уроках истории. Главной целью этих заданий является формирование естественно-научной грамотности учащихся, что способствует глубокому и комплексному пониманию окружающего мира.

7 мая 2018 г. Президент РФ подписал Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1], по которому Правительству РФ было поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. В рамках исполнения указа Правительство РФ обратило особое внимание на оценку качества общего образования в общеобразовательных организациях на основании практики международных исследований качества подготовки обучающихся [2], в связи с чем встал вопрос: «Как формировать функциональную грамотность?» Таким образом, в настоящее время одной из основных задач, стоящих перед современной школой, является формирование функциональной грамотности. В данной работе мы рассмотрим, как на уроках истории можно формировать естественно-научную грамотность, которая является одним из элементов функциональной грамотности, и представим примеры заданий.

Российские ученики часто испытывают трудности с применением своих предметных знаний в реальной жизни, поскольку образование в России ориентировано в основном на теоретические аспекты, а не на практические навыки, которые быгодились в повседневной жизни. Для того чтобы помочь ученикам успешно использовать свои знания на практике, на уроках нужно создавать соответствующую обстановку, в которой они могут осваивать новые концепции и применять естественно-научные знания в различных жизненных ситуациях [2, с. 91].

Естественно-научное образование имеет важное значение, так как помогает формировать у учащихся уважительное отношение к природе и окружающей

среде, а также закладывает основы целостного взгляда на мир и единства природы и человека [3, с. 1159; 4]. Кроме того, естественно-научные знания способствуют более лучшему пониманию исторической реальности. Однако важно понимать, что история – это дисциплина, которая включает в себя не только естественно-научные, но и гуманитарные аспекты, такие как философия, культура и т.д. Поэтому на уроках истории необходимо сочетать как естественно-научный, так и гуманитарный подходы, чтобы обеспечить полное и глубокое понимание исторических событий и их значения. Такой комплексный подход поможет учащимся получить более полное образование и лучше понимать мир вокруг себя.

Географические знания являются самым очевидным вариантом для применения естественно-научных знаний на уроках истории (табл. 1). Ученики должны изучать историю не только во времени, но и в пространстве. Задача же учителя для формирования естественно-научной грамотности заключается в объединении географических знаний с историей. На этой основе необходимо построить задания для решения, которых учащиеся должны применить как исторические, так и географические знания, при этом задание должно демонстрировать важность географических факторов.

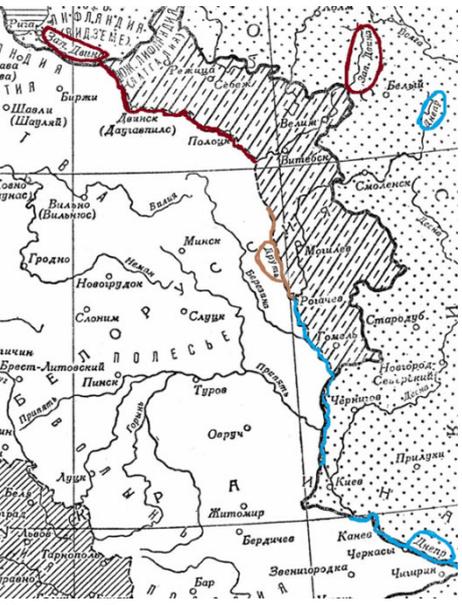
Биологические аспекты могут играть значительную роль в изучении истории, особенно в контексте взаимодействия человека с окружающей природой. Существует множество примеров, когда изменения в биологическом мире, вызванные действиями человека, привели к серьезным последствиям как для человека, так и для природы самой.

Преподавание истории с использованием биологических данных может быть очень эффективным подходом. Исторические примеры загрязнения окружающей

*Таблица 1*

**Пример задания на формирование естественно-научной грамотности на уроке истории в 8-м классе**

|  |   |
|--|---|
| <p>Выдержка из 1 статьи Петербургской конвенция между Россией и Пруссией о первом разделе Речи Посполитой: «...Е. В. императрица всероссийская... вступит во владение остальной частью польской Ливонии, а также частью Полоцкого воеводства, находящейся по сю сторону Двины, и равным образом воеводством Витебским, так что река Двина составит естественную границу двух государств до особенной границы между воеводствами Витебским и Полоцким, и следуя по этой границе до пункта, где соединяются границы трех воеводств, Полоцкого, Витебского и Минского, от какового пункта граница продолжится по прямой линии до источника реки Дружек [р. Друть] близ местности, именуемой Ордва, и оттуда вниз по этой реке до ее впадения в Днепр, так что все воеводство Мстиславское как по сю сторону, так и по ту сторону Днепра и обе оконечности Минского воеводства по сю сторону новой границы и Днепра будут принадлежать Российской империи, а со впадения реки Дружек Днепр составит границу между двумя государствами, сохраняя во всяком случае для города Киева и его округа границу, которую они в настоящее время имеют по другой стороне этой реки»</p> |   |
| <p>Задание. Опираясь на текст, а также на знания, полученные на уроках географии, объясните, что такое естественная граница</p>  | <p>Ответ. Естественная граница – граница, которая проходит параллельно природным (естественным) образованиям (объектам), такими как реки, горы, озера, моря и др.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Задание. Выпишите из текста объекты, которые подходят под определение естественной границы</p>  | <p>Ответ. Р. Зап. Двина, р. Дружек (р. Друть), р. Днепр</p>  |
| <p>Задание. На представленной карте первого раздела Речи Посполитой разными цветами выделите те части границы, которые совпадают с реками, указанными в тексте источника. Напишите вывод</p> | <p>Рисунок 1. Фрагмент карты первого раздела Речи Посполитой</p>  <p>Ответ. Большая часть границы между Российской Империей и Речи Посполитой, согласно Петербургской конвенции о первом разделе Речи Посполитой, проходит вдоль рек Зап. Двина, Друть и Днепр</p>   |
| <p>Задание. Ответьте на вопрос: «Каковы преимущества естественных границ при определении границ государства?»</p>  | <p>Ответ. Естественные границы являются наиболее предпочтительными при определении границ государства, так как они обеспечивают естественную защиту территории от вторжения и агрессии со стороны других государств. В данном случае реки могут значительно затруднить вторжения вражеских войск, так как для пересечения реки нужно иметь соответствующую технику. Кроме того, во время переправы войска становятся более уязвимыми для обстрелов и нападений</p> |
| <p>Задание. Ответьте на вопрос: «Почему из природных объектов в источнике упоминаются только реки?»</p>  | <p>Ответ. В регионе, описанном в источнике, нет других природных объектов, которые бы могли служить надежно защитой от нападения вражеских войск</p>   |

среды, которые приводили к губительным последствиям для населения, могут быть использованы для обучения истории с учетом биологических аспектов. Особый интерес представляют события «Большого скачка» в Китае (табл. 2). Этот исторический случай вызывает особое внимание, поскольку он демонстрирует, как человеческие действия могут нанести серьезный ущерб экосистеме и местному населению. В попытке увеличить урожайность сельскохозяйственных культур люди уничтожили важную часть цепи питания, что привело к ухудшению экологической ситуации.

**Пример задание на формирование естественно-научной грамотности  
на уроке истории в 10–11-м классах**

|   |  |
|---|--|
| <p>Дан два текста: первый посвящен биосфере; второй – событиям «Большого скачка» в Китае. Прочитав текст, ответьте на вопрос.</p> <p>1. Биосфера – это оболочка Земли, населенная живыми организмами. При этом является сложным комплексом взаимосвязанных систем. В биосфере существует множество разнообразных живых организмов, которые взаимодействуют между друг другом. В биосфере создается сообщество организмов – это совокупность связанных друг с другом и зависящих друг от друга организмов в пределах однородного участка суши или водоема. Организмы в сообществе объединены биотическими взаимоотношениями: друг для друга они выступают в роли пищевых объектов, хищников, конкурентов, симбионтов, паразитов.</p> <p>В ходе эволюции также создаются и цепи питания. Цепь питания – это ряд организмов, связанных друг с другом пищевыми отношениями. Пищевая цепь показывает последовательность переноса веществ и энергии от одного организма к другому.</p> <p>2. В период «Большого скачка» (1958–1960) в Китае была организована компания по уничтожению воробьев, которые считались вредителями, поскольку предполагалось, что они уничтожают много зерна. Это привело к практически полному исчезновению популяции воробьев в стране. Однако через два года отсутствие воробьев стало причиной одного из самых страшных голодов в истории Китая, унесший жизни миллионов людей. В конечном итоге Китай был вынужден импортировать воробьев из других стран</p> |  |
| <p>Вопрос:<br/>«Почему истребление воробьев привело к голоду?»</p>  | <p>Ответ. Истребление воробьев нарушило баланс в экосистеме, поскольку они были важным звеном в цепи питания и помогали контролировать популяцию гусениц и других вредных насекомых. В отсутствие воробьев насекомые, питающиеся культурными растениями, стали размножаться без контроля, что привело к увеличению ущерба для сельского хозяйства из-за избыточного поедания культур насекомыми. Таким образом, истребление воробьев вызвало нарушение равновесия в экосистеме и привело к страшнейшему голоду в истории Китая, который унес миллионы жизней</p> |

Данное задание включает в себя требование для учеников использовать специальные термины, такие как «цепь питания», «экосистема» и «популяция». Таким образом, учащиеся могут применить свои знания на практике и закрепить их. Такое задание позволяет углубить понимание учеников о взаимосвязях в природе и процессах, которые происходят в экосистеме, а также их влияние на человека.

Одной из основных сложностей, с которой сталкивается учитель, является необходимость находить соответствия между исторической и естественной тематикой. В процессе подготовки урока учитель должен тщательно изучить материал, связанный с исторической тематикой, и выявить закономерности, связанные с естественными науками. Проведение такого анализа может потребовать от учителя большого количества времени и усилий.

Таким образом, формирование естественно-научной грамотности является необходимостью в свете современного образовательного процесса. Ведь такие знания позволяют не только расширять кругозор учащихся, но и дать возможность использовать множество теорий и законов естественных наук для решения задач на уроках истории. Важным аспектом формирования естественно-научной

грамотности является использование знаний из различных областей естественных наук, таких как география, экология, биология и др. Также в процессе решения заданий на формирование естественно-научной грамотности ученики получают возможность углубить свое понимание взаимосвязей в природе и процессов, происходящих в экосистеме, единства природы и роли человека в ней, а также формируют целостный взгляд на окружающий мир.

### *Литература*

1. Указ Президента РФ от 07.05.18. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 10.03.2022).

2. Приказ Рособнадзора от 06.06.2019. № 590/219 «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения: 10.03.2022).

3. Беляцкий, В.Н. Методические аспекты формирования естественно-научной грамотности школьников на уроках географии / В.Н. Беляцкий, А.С. Межирицкая, Д.Н. Синчило // Актуальные проблемы интеграции науки и образования в регионе : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Бузулук, 20–21 мая 2021 года. – Бузулук : Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 90–92.

4. Заграничная, Н.А. Интеграция естественно-научных предметов как фактор формирования естественно-научной грамотности в основной школе / Н.А. Заграничная // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 3. – С. 1158–1165.

## «ПОЛИТИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ» США ПЕРИОДА ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ

### "POLITICAL MARKETING" OF THE UNITED STATES DURING THE COLD WAR

**Р.О. Ермаков**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р ист. наук, зав. кафедрой всеобщей истории, археологии и этнологии  
О.Н. Мухин

*Ключевые слова:* «мягкая сила», публичная дипломатия США, холодная война, политический маркетинг, брендинг

*Key words:* «soft power», US public diplomacy, Cold war, political marketing, branding

*Аннотация.* Одной из ключевых особенностей холодной войны является информационное противостояние двух сверхдержав, «битва за сердца и умы граждан». Исходя из этой особенности возникает проблема: каким образом осуществляется эта «битва», методами ли только устоявшейся пропаганды или также с помощью активно развивающейся коммуникативной публичной дипломатии с привлечением новых маркетинговых теорий и технологий из коммерческой сферы? Рассматривается связь внешнеполитической деятельности правительства США с развитием коммерческого и политического маркетинга, выделяются различные маркетинговые технологии, используемые политиками в период холодной войны для создания нужного образа и бренда США на мировой арене.

Период холодной войны достаточно серьезно изменил обстановку на мировой арене во второй половине XX в. и внутреннюю ситуацию в сверхдержавах, существенно повлиял на становление современных государств, а также на тенденции нынешней мировой политики, благодаря чему получил широкое освещение как в отечественной, так и зарубежной историографии. Однако существует целый ряд довольно актуальных, но слабо раскрытых аспектов холодной войны, которые не получили широкого освещения до настоящего времени. Например, вопрос, связанный с использованием коммерческих маркетинговых технологий в рамках проводимой политики «мягкой силы» и ее ролью в международных процессах данного периода.

Часто этот сюжет вовсе опускается, а маркетинговый подход в политике исследователи рассматривают только в контексте избирательных процессов, не акцентируя свое внимание на внешнеполитической деятельности государства, которую в свою очередь также можно и нужно рассматривать в рамках маркетинговых концепций для наиболее полного понимания особенностей принятия тех или иных политических решений в конкретный период. Представляется, что в историографии холодной войны на сегодняшний день практически нет исследований

на данную тематику, что оставляет возможность для дальнейших рассуждений при изучении этого вопроса.

В XX в., особенно во второй его половине, в США в связи с активным развитием экономической системы и СМИ, а также противостоянием с СССР, на политический рынок приходят специалисты по коммерческому public relations (PR), и формируется новое направление в политической жизни – «политический маркетинг» [1].

Маркетинговый подход в политике рассматривает политический рынок как пространство взаимного обмена и конкуренции, где успех зависит от умений и навыков выгодно продать «политический товар» и сформировать «политический бренд» как особую политическую технологию [2, с. 97]. Наиболее ярким примером применимости маркетинговых подходов к изучению политических процессов периода холодной войны служат две маркетинговых теории: «маркетинг транзакций» и «маркетинг отношений» [3, с. 39]. Первая теория основана на краткосрочном воздействии на сознание потребителей, на убеждении заключить сделку, причем главной целью отношений становится сама сделка, что практически соответствует понятию «пропаганда», целью которой является внушение определенного образа. Вторая теория предполагает формирование долгосрочных отношений на основе доверия, понимания, а также наделяет потребителя активной ролью слушателя и собеседника. Эта теория, в свою очередь, соответствует понятию «публичная дипломатия» или «мягкая сила», которая основана на выстраивании долгосрочных отношений и формировании определенных ценностей.

Первые попытки объединения публичной дипломатии и маркетинговых технологий предпринял известный британский маркетолог и историк Саймон Анхольт, сформулировавший понятие «национальный бренд», под которым понимается контекст (знаки, символы, термины), формируемый опосредованными сообщениями от государства через различные инструменты: внутреннюю и внешнюю политику, культуру, туризм, инвестиции, человеческий капитал, экспорт (так называемый шестиугольник Анхольта). Национальный бренд как коммуникативное средство направлен на формирование и распространение положительного образа государства в долгосрочной перспективе через различные государственные и частные институты [4, р. 272].

Маркетинговый шестиугольник Анхольта в полной мере проявляется в публичной дипломатии США, а точнее, в таких ее формах как организация мировых джазовых гастролей («Джазовая дипломатия»), экспорт культурных ценностей, организация многочисленных выставок, в том числе за пределами страны (в 1959 г. в Москве, в 1964–1965 гг. в Нью-Йорке), краткосрочные образовательные программы обменов и грантов (программа Фулбрайта), реформирование систем образования в других странах, создание информационных систем по всему миру и др.

Первоначально концепции политического маркетинга претворялись в жизнь в виде использования их в избирательных кампаниях. Наиболее яркими примерами использования политического маркетинга служат радиопередачи 30-х гг. XX в. Ф.Д. Рузвельта «Беседы у камина», в которых президент освещал политические и социальные аспекты жизни народа и благодаря которым политик получил широкую общественную поддержку. В 1948 г. избирательная кампания Рузвельта

была успешной благодаря использованию концепции «уникального торгового предложения» Т. Ривза ввиду ее простоты и креативности. Она предполагала создание уникального «продукта», который бы отличался от конкурентов, использование кратких и лаконичных рекламных форм (увлекающих лозунгов), которые должны акцентировать свое внимание на уникальности и выгоды «продукта», на наиболее важных его чертах [5]. Маркетинговый успех сделал «символизм» основополагающим принципом политического маркетинга.

Политическая кампания Д. Эйзенхауэра 1952 г. была квинтэссенцией маркетингового стиля, поскольку он первый обратился к услугам рекламного агентства, которое проводило маркетинговое исследование. Кандидат в президенты использовал имидж национального героя, короткие выступления и лозунги, обращаясь прямо к аудитории, предварительно сформулировав основной посыл и несколько ключевых проблем США [6, с. 582].

С начала 1950-х гг. американская реклама переживает своего рода концептуальную эволюцию, и рекламодатели стали делать акцент не на утилитарных, а на символических свойствах товара, которые бы отличали один товар от другого (концепции «образной рекламы» и «позиционирующей рекламы»). Маркетологи зазывали людей покупать «правильный» товар, который соответствует определенному имиджу и статусу. Например, проводились специальные исследования, которые доказали, что только малая часть населения интересуется техническими особенностями автомобилей, для всех остальных важна символическая подоплека конкретного бренда и модели. Так, Cadillac – это символ буржуазного успеха, Rolls-Royce – символ аристократии, Ford – марка для молодых и практичных [7, с. 21].

Все эти процессы так или иначе можно экстраполировать на внешнеполитическую деятельность. В связи с формированием биполярной мировой системы политические элиты США были заинтересованы в развитии технологий влияния на общество и другие страны, в формировании определенного образа успешного, богатого политического и экономического строя. В политической сфере американские власти использовали концепцию «американской мечты», которая и становится той самой национальной идеей, универсальным брендом, который лингвистически и символически заключает в себе американский стиль жизни, включает в себя сложные составляющие культурной идентификации и тиражируется теперь не с помощью государственных официальных каналов, а посредством негосударственных коммерческих организаций.

Для демонстрации достижений плана Маршалла 1947 г., согласно которому предполагалось оказание помощи Европе в послевоенном восстановлении, американцы снимали в значительном количестве короткометражные фильмы и проводили кинематографические кампании под лозунгом: «Вы тоже можете быть такими, как мы» [8, с. 29]. Зачастую при экспорте фильмов продавали связанную с ними атрибутику с символикой США. Еще одним подтверждением тесной связи маркетинга и политики служит ситуация с запретом продажи талисмана Московских игр – Олимпийского Мишки – в США. Американские частные фирмы, закупившие эти сувениры, чтобы обойти запрет, одели Мишку в майку с фигурами хоккеистов и буквами «США» [9, с. 14].

Также в своих фильмах американцы продвигали идеи демократии и либерализма, демонстрировали в сравнительном ключе свои технологические успехи (фильм «Мир в его руках» 1952 г.), формировали образ США как защитника мира и регулятора международных отношений, говорили о проведении политики гуманитарной помощи, продвигали лозунг «атом для мира» (фильм «День, когда загорелась земля»), показывали образ идеальной американской семьи (сериал «Приключения Оззи и Харriet») [10]. Помимо этого, строили высокотехнологичные тематические парки, например Диснейленд, который способствовал еще большему распространению позитивного образа США [11].

В 1950-е гг. американцы вместо пропаганды стали активно использовать неправительственные источники радиовещания, для того чтобы оповестить иностранную общественность об уникальности и выгоде социально-экономического и политического пути развития США, о широких возможностях развития для других государств; участвовали в различных международных технологических выставках (в 1958 г. в Москве и 1964 г. в Нью-Йорке), где продемонстрировали широкой публике успехи своей страны в данной области.

В 1964 г. в ходе избирательной кампании президент Джонсон в рекламной кампании «Дейзи» использовал образ «защитника нации» от ядерной угрозы СССР для призыва голосовать за него. Образы «воинов» и шпионов как национальных защитников формировались и в кинематографе, при этом постеры фильмов были не менее важным элементом с символической точки зрения. Использование ярких и запоминающихся цветов в совокупности с большими шрифтами и использовании определенных образов сразу формировали необходимый облик, вызывали нужные ассоциации.

Таким образом, можно отметить, что развитие политического маркетинга и экономики США так или иначе влияет на политическую деятельность властей, и многие из применяемых маркетологами технологий можно экстраполировать на развитие политической сферы (активное использование кратких лозунгов, формирование конкретных лаконичных образов, использование особых визуальных особенностей в процессе донесения информации (цвет, шрифт), публичная дипломатия и пропаганда и др.). При рассмотрении публичной дипломатии периода холодной войны определенно стоит использовать символический подход, который доказывает, что политические предпочтения граждан – это не результат рационального поведения, а следствие усвоенных идеологием и мифологием, которые неосознанно усваиваются через множество символов и знаков. В период холодной войны, используя различные маркетинговые технологии, власти США весьма успешно формировали имидж страны, которая способна установить справедливый миропорядок и действует в интересах всего мира, главной своей целью ставя достижение общего блага.

### *Литература*

1. Гугнин, А.М. Политический маркетинг (сущность и генезис) / А.М. Гугнин // *Философия и общество*. – 2016. – № 2 (79). – С. 84–89.
2. Пушкарева, Г.В. Политический брендинг: разворот к символической политике / Г.В. Пушкарева // *Полис. Политические исследования*. – 2022. – № 4. – С. 94–107.

3. Недяк, И.Л. Политический маркетинг: основы теории / И. Л. Недяк. – Москва : Весь Мир, 2008. – 354 с.
4. Anholt, S. Public Diplomacy and Place Branding: Where's the Link? / S. Anholt // Place Branding. – 2006. – Vol. 2. – P. 271–275.
5. Reeves, R. Reality in advertising / R. Reeves. – New York : Alfred Knoph, 1961. – 124 p.
6. Поветкина, А.А. Анализ политического маркетинга РФ и США / А.А. Поветкина // Научные труды КубГТУ. Электронный сетевой политематический журнал. – 2019. – № 2. – С. 578–586.
7. Грицук, А.П. Общемировая эволюция рекламного бизнеса в XX веке / А.П. Грицук // Вестник Московского государственного университета печати. – 2011. – № 4. – С. 10–46.
8. Лекен, Е.В. «Вы тоже можете быть такими, как мы»: образ американизированной Европы в фильмах плана Маршалла / Е.В. Лекен // Вестник РГГУ. Политология. История. Международные отношения. – 2017. – № 4-1 (10). – С. 29–46.
9. Багдасарян, В.Э. Олимпиада-80 и олимпийский туризм через призму «Холодной войны» / В.Э. Багдасарян // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2008. – № 3. – С. 10–27.
10. Мирошников, С.Н. Пропаганда или объективная информация: радиостанция «Голос Америки» в информационной войне администрации Д. Эйзенхауэра против стран Восточной Европы в 1953–1955 годах / С.Н. Мирошников // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 293–298.
11. Tuchman, B. Disney and the Cold War / B. Tuchman // Confluence : Gallatin Journal of Global Affairs. – April 26, 2018. – URL: <https://confluence.gallatin.nyu.edu/sections/research/disney-and-the-cold-war> (дата обращения: 06.04.2023).

**ОСВЕЩЕНИЕ ОСНОВНЫХ АСПЕКТОВ ТЕМЫ «СОЦИАЛЬНЫЕ ДВИЖЕНИЯ НА ЗАПАДЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.» В РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ**

**COVERAGE OF THE MAIN ASPECTS OF THE TOPIC "SOCIAL MOVEMENTS IN THE WEST IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY" IN RUSSIAN SCHOOL TEXTBOOKS**

**Р.С. Карпова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. ист. наук, доцент кафедры всеобщей истории, археологии и этнологии  
Т.А. Гончарова

*Ключевые слова:* социальные движения, школьные учебники, всеобщая история, протестные движения, Европа, США

*Key words:* social movements, school textbooks, universal history, protest movements, Europe, USA

*Аннотация.* Рассмотрены особенности освещения темы «Социальные движения на Западе во второй половине XX в.» в российских школьных учебниках. Для анализа выбраны российские учебники по всеобщей истории для 9-го и 11-го классов. Сделан вывод, что объем материала по теме в учебниках различается, также не во всех учебниках авторы дополняют текст иллюстративным материалом и вопросами для закрепления и заданиями. Наиболее информативными учебниками по рассматриваемой теме можно назвать учебники для 11-го класса авторов Н.В. Загладина и О.С. Сороко-Цюпы. В них подробно раскрыта тема, текст дополнен вопросами для закрепления, а в учебнике О.С. Сороко-Цюпа еще и иллюстративным материалом.

Во ФГОС ООО в рамках предмета «История» одним из предметных результатов указывается «формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире» [1]. Достижению этого результата способствует изучение темы социальных движений. Данное исследование направлено на выявление особенностей освещения темы «Социальные движение» в российских школьных учебниках.

Для исследования были выбраны учебники для 9-х и 11-х классов следующих авторов: О.С. Сороко-Цюпы (9-й класс, 2006) [2]; О.С. Сороко-Цюпы (9-й класс, 2015) [3]; А.В. Шубина (9-й класс, 2000) [4]; Н.В. Загладина (11-й класс, 2004) [5]; О.С. Сороко-Цюпы (11-й класс, 2006) [6]; В.С. Кошелева (11-й класс, 2021) [7]; О.В. Волобуева (11-й класс, 2020) [8].

Для начала определим место темы «Социальных движений второй половины XX в.» в указанных учебниках. Отдельно в параграф данную тему выделяют О.С. Сороко-Цюпа (§ 27 «Гражданское общество. Социальные движения» [2, с. 201–208], § 23 «Гражданское общество. Социальные движения» [3, с. 186–193], § 36 «Но-

вые социальные массовые движения») [6, с. 219–225] и А.В. Шубин (§ 19 «Массовые народные движения 1960-х годов») [4, с. 181–190]. Н.В. Загладин в учебнике для 11-го класса тему в отдельный параграф не выделяет, но упоминает о ней в § 29 «Этносоциальные проблемы и опыт их решения» [5, с. 230–233] и в § 36 «Социал-демократия и неолиберализм в 1990-е гг.» [5, с. 277–280]. В.С. Кошелев в своем учебнике упоминает социальные движения в § 25 «Западная Европа и создание Европейского союза» [7, с. 185–186], а О.В. Волобуев – в § 14 «Общественно-политическое развитие Запада в 1945 – середине 1980-х гг.» [8, с. 119–128].

Начнем с характеристики социального движения, которое чаще всего встречается в российских учебниках. Движение против расовой дискриминации – одно из самых масштабных, поэтому авторы учебников, как правило, уделяют ему много внимания. О.С. Сороко-Цюпа в учебнике за 9-й класс (2006) упоминает антирасистское движение в § 28 «Соединенные Штаты Америки» в контексте президентства Дж. Кеннеди [2, с. 210]. В учебниках для 9-го класса (2015) [3, с. 195] и для 11-го класса [6, с. 228] автор не меняет параграф изложения. В качестве иллюстративного материала в обоих учебниках автор прилагает фотографию «М.Л. Кинг – борец против расовой дискриминации в США».

А.В. Шубин в своем учебнике посвящает движению против расовой дискриминации часть параграфа объемом три страницы. Здесь он подробно описывает причины активизации и некоторые результаты борьбы, личность лидера движения Мартина Лютера Кинга и основные события. Текст подкрепляется иллюстративным материалом, а именно тремя фотографиями: «Манифестация белых расистов, угрожающих неграм расправой», «Мартин Лютер Кинг» и «Демонстрация противников расовой сегрегации» [4, с. 181–183]. Кроме того, есть контрольные вопросы по этой теме: «Как вы полагаете, чьими идеями руководствовался М.Л. Кинг, выступив инициатором кампаний массового ненасильственного неповиновения?» [4, с. 190].

Антирасистское движение также подробно характеризует Н.В. Загладин. Автор выделяет материал о движении в отдельный подпараграф объемом почти три страницы. Здесь автор характеризует борьбу не только в США, но и в странах Европы. Кроме освещения основных событий он подробно останавливается на результатах борьбы, изменениях в законодательстве и в обществе. Иллюстративный материал и контрольные вопросы, напрямую затрагивающие антирасистское движение, в этом учебнике отсутствуют [5, с. 230–233].

О.В. Волобуев в своем учебнике данное движение описывает кратко, определяя различия в статусе белого и цветного населения до начала борьбы, основные события, а также результаты. Автор сопровождает текст иллюстративным материалом: фотографиями «Части Национальной гвардии США охраняют школу в городе Литтл-Рок, штат Арканзас, чтобы обеспечить обучение в ней чернокожих подростков. 1957 г.» и «Мартин Лютер Кинг выступает перед массовой манифестацией афроамериканцев в Вашингтоне». В конце параграфа автор предлагает выполнить задание, посвященное антирасистским выступлениям [8, с. 120–121]. В. С. Кошелев в своем учебнике данное движение не упоминает.

Студенческое движение освещается большинством авторов анализируемых учебников. О.С. Сороко-Цюпа в учебнике для 9-го класса (2006) это движение

помещает в отдельный подпараграф, выделяет особенности данного движения в США и Франции. Иллюстраций в этом учебнике по теме нет, однако в конце параграфа есть контрольный вопрос: «Каковы идеологические основы движения новых левых?» [2, с. 203–204]. В этом же учебнике 2015 г. издания автор лишь немного расширяет характеристику движения по странам [3, с. 189]. Иллюстрации и контрольные вопросы по теме отсутствуют. О.С. Сороко-Цюпа в учебнике для 11-го класса студенческое движение выделяет в отдельный параграф, характеризует особенности движения во Франции и США. Иллюстрации автор не добавляет, однако появляется вопрос в конце параграфа [6, с. 221–222]. А.В. Шубин в своем учебнике студенческому движению уделяет внимание в нескольких частях параграфа [4, с. 183–184]. Автор добавляет две фотографии по теме: «Столкновение полиции со студентами. Париж. Май 1968 г.» и «Митинг студентов Сорбонны. Май 1968 г.» [4, с. 186–188]. О.В. Волобуев в своем учебнике половину § 14 «Общественно-политическое развитие Запада в 1945–середине 1980-х гг.» посвящает студенческому движению. Он добавляет фотографию «Студенческое восстание в Париже. 1968 г.». Н.В. Загладин и В.С. Кошелев студенческое движение в своих учебниках не упоминают.

Информация о студенческом движении в анализируемых учебниках однородна: авторы выделяют временные рамки активизации данного движения – начало 1960-х–1970-е гг., перечисляют основные направления борьбы, прежде всего против войны во Вьетнаме. Хочется отметить, что в учебнике О.В. Волобуева данная тема наиболее полно раскрыта, поскольку автор кроме вышеназванного остановился еще на сути самой идеологии, идеях лидеров движения [8, с. 126–127].

Антивоенное и антимилитаристское движения О.С. Сороко-Цюпа в учебнике для 9-го класса (2006) выделяет в подпараграф и подробно рассматривает особенности борьбы в США, Германии, Франции, Великобритании. Иллюстрации по теме отсутствуют, в конце параграфа есть контрольный вопрос: «Дайте характеристику различных форм антивоенных движений» [2, с. 202–203]. В этом же учебнике 2015 г. издания автор также выделяет в подпараграф [3, с. 187]. В учебнике этого же автора для 11-го класса автор посвящает данным движениям две страницы параграфа. Информация носит подробный характер, освещаются причины движения и его особенности в США и некоторых странах Европы. Здесь автор добавляет фотографию «Демонстрация в поддержку Алжира. 1961 г.» [6, с. 220–221]. А.В. Шубин в своем учебнике отдельно движения не рассматривает, упоминая их вместе со студенческим движением и движением хиппи. Автор добавляет фотографию «Антивоенная демонстрация американских ветеранов вьетнамской войны» [4, с. 183–184]. Н.В. Загладин в своем учебнике данным движениям посвящает почти четыре страницы параграфа. Здесь автор подробно характеризует идеологию движений, сферы борьбы, причины активизации, из которых наиболее ярко описывает «холодную войну», гонку вооружений, угрозу ядерного оружия. Также автор показывает влияние данных движений на международную обстановку, описывает спад активности и результаты движений. Несмотря на большой объем информации, автор не добавляет визуальный ряд и контрольные вопросы [5, с. 278–281]. О.В. Волобуев и В.С. Кошелев в своих учебниках антивоенное и антимилитаристское движения не упоминают.

Тему женского движения авторы в учебниках освещают достаточно редко и в сжатом виде. О.С. Сороко-Цюпа в учебнике для 9-го класса (2006) выделяет информацию о феминистском в один абзац текста. Здесь автор перечисляет направления женской борьбы: за доступность образования, за равные права женщин, за либерализацию законодательства по вопросам рождаемости и др. Иллюстраций и контрольных вопросов, касающихся данного движения, автор не добавляет [2, с. 205]. В этом же учебнике 2015 г. издания автор характеризует только результаты женской борьбы в трудовой сфере [3, с. 187]. В учебнике для 11-й класса автор посвящает женскому движению два абзаца – это самый большой объем информации по этой теме среди анализируемых учебников. Здесь автор характеризует сферы борьбы феминисток и основные результаты. Автор не добавляет в параграф иллюстрации, контрольные вопросы также отсутствуют [6, с. 223]. Н.В. Загладин в своем учебнике феминистскому движению посвящает один абзац параграфа. Однако даже в таком кратком виде автор характеризует связь с суфражизмом, сферы борьбы и результаты. Автор показывает, что внутри феминизма было несколько течений [5, с. 278]. О.В. Волобуев и А.В. Шубин феминистское движение не упоминают, а О.В. Кошелев описывает только результаты женской борьбы в трудовой сфере без визуального ряда и контрольных вопросов по теме [7, с. 185–186].

Помимо рассмотренных движений некоторые авторы уделяют внимание экологическим, религиозным, этническим, национальным и лингвистическим движениям. Авторы характеризуют данные движения кратко, отводя им не больше пары абзацев.

Таким образом, тему социальных движений на Западе авторы российских школьных учебников по всеобщей истории, как правило, выделяют в отдельный параграф или подпараграф. Авторы стараются охарактеризовать наиболее значимые и влиятельные социальные движения, которые изменили существующий уклад в обществе. Объем предоставляемой информации в рассматриваемых учебниках разнится. В учебниках для 11-го класса информация изложена более подробно с упоминанием новых деталей.

Наиболее информативными учебниками по рассматриваемой теме можно назвать учебники для 11-го класса авторов Н.В. Загладина и О.С. Сороко-Цюпы. В них подробно раскрыта тема, текст дополнен вопросами для закрепления, а в учебнике О.С. Сороко-Цюпа еще и иллюстративным материалом.

### *Литература*

1. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Сороко-Цюпа, О.С. Новейшая история зарубежных стран, XX – начало XXI века : учебник для 9 кл. общеобразовательных учреждений / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа. – 8-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 304 с.
3. Сороко-Цюпа, О.С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс : учебник для общеобразовательных организаций / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа ; под ред. А.А. Искендерова. – 4-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2015. – 304 с.

4. Шубин, А.В. Новейшая история зарубежных стран. XX век : учебник для 9 кл. общеобразовательных учебных заведений / А.В. Шубин. – Москва : Дрофа; Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2007. – 320 с.

5. Загладин, Н.В. Всемирная история: XX век : учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений / Н.В. Загладин. – 6-е изд. – Москва : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2004. – 400 с.

6. Сороко-Цюпа, О.С. Всеобщая история. Мир в XX веке. 11 кл. : учебник для общеобразовательных учреждений / О.С. Сороко-Цюпа, В.П. Смирнов, А.И. Строганов ; под ред. О.С. Сороко-Цюпы. – 10-е изд., перераб. – Москва : Дрофа, 2006. – 351 с.

7. Кошелев, В.С. Всемирная история, XIX – начало XXI в. : учебное пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / В.С. Кошелев, Н.В. Кошелева, М.А. Краснова ; под ред. В.С. Кошелева. – Минск : Изд. центр БГУ, 2021. – 264 с.

8. Волобуев, О.В. Всеобщая история. XX – начало XXI века. 11 класс / О.В. Волобуев, М.В. Пономарев, В.А. Рогожкин / ред. А.Н. Дачевская. – Москва : Дрофа, 2020. – 224 с.

## ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТРУКТУР МАЙЯ, ИНКОВ И АЦТЕКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

### STUDY OF SOCIAL STRUCTURES OF THE MAYAN, INCAS AND AZTEC IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

**К.Ю. Рожнев**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. геогр. наук, доцент кафедры всеобщей истории,  
археологии и этнологии  
А.Е. Тябаев

*Ключевые слова:* историография, майя, инки, ацтеки, социальная структура, общество, доколумбовы цивилизации

*Key words:* historiography, maya, Inca, Aztec, social structure, society, pre-Columbian civilizations

*Аннотация.* Самобытность и структура доколумбовых цивилизаций Америки уже долгое время являются предметом споров и дискуссий. До недавних пор, к примеру, в отечественной и зарубежной литературе велись споры о том, можно ли вообще говорить о государственности у ацтеков, и лишь последние исследования положили конец сомнениям в этом вопросе. Расшифровка письменности майя Ю.В. Кнорозовым также окончило ранее фигурировавшие в науке споры о цивилизованности майяской цивилизации. Наконец, инки, о централизованности государства которых говорят такие факты, как протяженная дорожная сеть, развитая почтовая служба и система складов, письменность если и имели, то крайне своеобразную, выраженную в широко известной системе «кипу» – одном из примеров узелкового письма. Приводится обзор не всей отечественной литературы, посвященной этим трем цивилизациям, а лишь той ее части, которая затрагивает их социальные структуры. Отметим, что под социальной структурой мы понимаем совокупность социальных групп, классов, слоев, каст и т.д., различающихся их положением и ролью в общественной жизни.

Родоначальником советской и, соответственно, российской майяистики по праву является Ю.В. Кнорозов, но сам Юрий Валентинович, как и ученые до него, всерьез изучением социальной структуры майя не занимался. Первенство на этом поприще принадлежит Ростиславу Васильевичу Кинжалову и его работе «Культура древних майя» 1971 г. В это время Ю.В. Кнорозов еще не закончил свои переводы майянской письменности, а потому в данной работе рассматривалась социальная структура майя X–XVI вв. на основе испанских источников и параллельных сведений о народах, оказывавших в это время существенное влияние на майя, в частности об ацтеках.

Р.В. Кинжалов делит общество майя на три большие категории – рабы, зависимые общинники и знать [1, с. 111]. Подавляющее большинство населения относилось им ко второй категории, которая платила знати и правителю многочисленные подати. Рабы принадлежали не конкретным людям, а целым знатным

родам, что роднит данный тип рабства с древневосточным. Знатность была наследуемой, и знать, к которой относилось и жречество, обладала судебной и административной властью над общинниками.

С этого момента дальнейшие отечественные исследования на этом поприще на долгое время остановились – внимание научного сообщества было приковано к переводу иероглифов и археологическим исследованиям. Также издавались переведенные иностранные монографии. В 2001 г., спустя 30 лет, вышла обобщающая работа Я.Н. Нерсесова «Тайны Нового Света: от древних цивилизаций до Колумба». В ней впервые дается характеристика общества майя в классический период, которая в целом совпадает с описанной ранее ситуацией в постклассическом периоде, но с дополнениями. Я.Н. Нерсесов включает в состав знати помимо сановников, военных вождей и жрецов также торговцев, богатых общинников и рядовых чиновников [2, с. 41]. Рядовых общинников Я.Н. Нерсесов, в отличие от Р.В. Кинжалова, называет лично свободными и включает в эту категорию практически все производящие слои населения. Автор не дает информацию о том, что в постклассический период произошли какие-то изменения, а потому, учитывая стагнацию общества майя в это время, можно сделать вывод, что социальная структура майя в это время не изменилась. Аналогичные данные дает и работа «История Древней Центральной и Южной Америки» за авторством В.Г. Зубарева, Е.А. Тюрина и А.Ю. Бутовского (2002 г., в 2013 г. была переиздана и расширена), но в ней В.Г. Зубарев также дает описание постклассического общества [3], которое, впрочем, от классического практически ничем не отличается.

Изучение инкского общества в отечественной историографии началось примерно в одно время с майянского. В 1975 г. за авторством Ю.А. Зубрицкого выходит первая крупная работа на эту тему, которая называется «Инки-кечуа. Основные этапы истории народа». Он говорит о сложности и многоструктурности общества многонационального государства инков [4, с. 66]. Основу населения составляли общинники, находившиеся, однако, по словам ученого, на положении полурабов: каждая община обрабатывала не только тот участок земли, с которого непосредственно кормилась, но и те, урожай с которых шел правящей верхушке. Также императорские чиновники имели право в любой момент забрать общинника с земли и принудить к трудовой повинности, например к постройке дорог. Схожая ситуация была и с ремесленниками. Существовали в инкском обществе и настоящие, юридически закрепленные рабы – «янакуны». Отдельную категорию населения составляли «митимае» – люди, общины или даже целые племена, с их согласия или насильно переселяемые на новые места жительства и в зависимости от этого имевшие разные права. Знать делилась на три категории: «кураки» (вожди покоренных племен), «инки по привилегии» (представители неинкских народов, за свою верность ставившиеся во главе кураков) и «инки по крови» (занимавшие все самые высокие должности в госаппарате страны). В отдельную категорию населения, которая всегда была главной опорой царской власти, Ю.А. Зубрицкий выделяет жречество. Аналогичную информацию дает Ю.П. Гавриков в своей книге «Перу: от инков до наших дней» 1977 г., говоря, что в инкском обществе «на положении раба находились не отдельные индивиды, а сама община» [5].

Новая работа в этой сфере появилась лишь в 1991 г., когда Ю.Е. Березкин издал книгу «Инки. Исторический опыт империи». Он относит общество инков к переходному между общественно-родственным и сословно-классовым и называет его этнокастовым. В целом он повторяет информацию, данную его предшественниками, но вводит в оборот две новые категории населения: «аклья» и «камайок». Обе эти категории были схожи в своих правах с янакунами, но были более узкой их категорией. «Аклья» были служанками при храмовых комплексах, а «камайоки» – узкоспециализированные профессионалы в том или ином ремесле, перемещавшиеся своими хозяевами в ту или иную часть империи [6]. Однако за свою квалификацию «камайоки» высоко ценились и жили намного лучше, чем рядовые рабы.

В 2001 г. Я.Н. Нерсесов в уже упомянутой его работе 2001 г. называет общество инков наиболее близким к древневосточной деспотии среди других американских цивилизаций [2, с. 249]. Также он заявляет о том, что все характеризовавшиеся ранее как «инки по крови» так или иначе были родственниками «Сапа Инки» (верховного правителя), что, впрочем, не противоречит тому, что все они также были этническими инками. Также он выделяет в отдельную категорию бюрократический аппарат империи – к примеру, сборщиков налогов и ревизоров, – и “невест солнца”, государственных наложниц, собираемых со всей страны. Последними правитель Тауантинсуйу в качестве почетной награды одаривал наиболее отличившихся сановников и военачальников. Даже потомство от таких наложниц имело исключительный набор прав, отличный от других представителей знати.

В уже упомянутой работе «История древней Центральной и Южной Америки» 2002 г. Е.А. Тюрин, ответственный за южноамериканскую часть, в целом дублирует ранее сказанную информацию, но рисует общество инков гораздо более радужным. Он говорит об отсутствии имущественного расслоения между общинниками из-за всеобщего государственного регулирования, а также отмечает, что неспособные работать обеспечивались необходимым минимумом из казны [3].

Из всех упомянутых цивилизаций позднее всего начало развиваться изучение именно ацтекской. Только в 1998 г. В.Е. Баглай издает книгу «Ацтеки. История, экономика, социально-политический строй», которая стала первой крупной отечественной работой, написанной об ацтеках. В своей главе «Социальная структура древнеацтекского общества» она подмечает, что мировое научное сообщество пока еще не выработало единую общепринятую классификацию социальной структуры ацтеков [7, с. 158], но, тем не менее, в дальнейшем старается раскрыть эту тему как можно шире. В.Е. Баглай разделяет ацтекскую знать на несколько групп: «тетеукин» (родовая знать, занимающая различные государственные должности), «пипилтин» (представители родовой знати, еще не получившие должность) и знать по пожалованию. Также четко прослеживается региональное деление знати – к примеру, знать Теночтитлана была намного выше в иерархии Тройственного союза, чем знать других городов. Но так или иначе любой знатный мужчина был военнообязан. Аналогичными знати привилегиями обладали торговцы. Основу населения составляли общинники, объединенные в «кальпулли». Они платили дань и несли трудовую повинность – первоначально перед знатым выходцем из «кальпулли», а с развитием централизации уже перед при-

сланным из Теночтитлана человеком. Также существовала подкатегория крестьян-общинников, называемая «майеками», которая в основном состояла из переселенцев на новые земли и несла ответственность только перед непосредственным хозяином. Схожий с общинниками статус имели ремесленники. Из среды знати, общинников и ремесленников набиралось жречество, и в зависимости от того, из какой социальной группы был выходцем жрец, он занимал ту или иную ступень в жреческой иерархии. Имели ацтеки и рабов, которые, впрочем, имели гораздо больше прав, нежели таковые в древневосточных обществах. Интересно подметить, что источники рабства были лишь внутренние – всех военнопленных без исключения приносили в жертву богам.

Аналогичную информацию дает и Я.Н. Нерсесов в его ранее упомянутой монографии 2001 г. [2, с. 130]. В.Г. Зубарев [3] в своей совместной работе 2002 г. делит общество ацтеков на пять групп: военная знать, жрецы, торговцы, простолюдины (в которых включались ремесленники, общинники и «майеки») и рабы, и в целом его деление аналогично тому, которое использует Баглай.

Таким образом, в заключение можно сделать следующий вывод: советско-российская школа изучения доколумбовых цивилизаций появилась и начала активно развиваться уже после войны, примерно с 1970-х гг. При этом отдельного изучения их социальных структур никогда не проводилось, а всегда шло в рамках комплексного рассмотрения этих цивилизаций. Важно отметить, что прорывных открытий в области за это время сделано не было: костяк современных знаний о социальной структуре инков, ацтеков и майя был сформирован «первопроходцами» в данном деле, и в дальнейшем этот костяк в основном просто дополнялся и обрастал новыми фактами, лишь изредка опровергая предшествующие точки зрения в некоторых вопросах, к примеру, в вопросе того, были ли майянские общинники свободными людьми.

### *Литература*

1. Кинжалов, Р.В. Культура древних майя / Р.В. Кинжалов. – Ленинград : Наука, 1971. – 362 с.
2. Нерсесов, Я.Н. Тайны Нового Света: от древних цивилизаций до Колумба / Я.Н. Нерсесов. – Москва : Вече, 2001. – 320 с.
3. Тюрин, Е.А. История древней Центральной и Южной Америки : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «История» / Под ред. В.Г. Зубарева, Е.А. Тюрина. – 3-е изд. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 302 с.
4. Зубрицкий, Ю.А. Инки-кечуа. Основные этапы истории народа / Ю.А. Зубрицкий. – Москва : Наука, 1975. – 191 с.
5. Гавриков, Ю.П. Перу: от инков до наших дней / Ю.П. Гавриков. – Москва : Наука, 1977. – 136 с.
6. Березкин, Ю.Е. Инки. Исторический опыт империи / Ю.Е. Березкин. – Ленинград : Наука, 1991. – 232 с.
7. Баглай, В.Е. Ацтеки. История, экономика, социально-политический строй (Доколониальный период) / В.Е. Баглай, В.Б. Меньшиков. – Москва : Восточная литература, 1998. – 432 с.

## КОРТЕСЫ КАК ФОРМА СОСЛОВНОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА В ИСПАНСКИХ ГОСУДАРСТВАХ В ЭПОХУ КЛАССИЧЕСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ: ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

### CORTES AS A FORM OF ESTATE REPRESENTATION IN THE SPANISH STATES IN THE ERA OF THE CLASSICAL MIDDLE AGES: MAIN FEATURES

**Т.А. Ярощук**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** д-р ист. наук, зав. кафедрой всеобщей истории, археологии  
и этнологии  
О.Н. Мухин

*Ключевые слова:* кортесы, королевская власть, дворянство, духовенство, средний класс, сословно-представительный орган

*Key words:* Cortes, royal power, nobility, clergy, middle class, estate representative body

*Аннотация.* Рассматривается политическая роль кортесов в испанских королевствах в эпоху классического Средневековья. Характеризуется социальный состав и полномочия данных сословно-представительных органов. В рамках историко-сравнительного анализа выявляются особенности функционирования кортесов в Леона-Кастильском и Арагоно-Каталонском объединениях, а также факторы, влиявшие на складывание этих особенностей, прежде всего, социальные, а также политические.

Христианская Испания в эпоху классического Средневековья в политическом плане представляла собой конгломерат из нескольких государственных образований. Их положение характеризовалось непрочной королевской властью, постоянными междоусобицами, военными столкновениями не только с мусульманами, но и между собой, экономическими и социальными проблемами. На этом фоне в XII в. в испанских государствах начинают формироваться сословно-представительные органы – кортесы, которые оказали огромное влияние на развитие средневековой испанской государственности. Современный парламент Испании – это наследник кортесов, который совмещает в себе их многовековой опыт.

Историки, изучающие Испанию эпохи классического Средневековья, по-разному высказывались о характере и сущности кортесов. Сторонники одной, весьма популярной точки зрения, подчеркивали значимость кортесов как политического органа. Так, в начале XIX в. испанский историк Мартинес Марина оценивал кортесы как представительное учреждение, ограничивавшее власть короля. Л. Вальдеавелльяно отмечал реальное значение кортесов в политической жизни Леона и Кастилии, так как без их согласия король не мог отменять законы и фуэрос. Сторонники другого взгляда, такие как М. Торрес Лопес и Г. Пост, счи-

тали, что кортесы были лишь консультативным органом, который находился под полным контролем короля [1, с. 202]. В начале XX в. русский историк В.К. Пискорский подчеркивал «резко выраженный демократический характер» этого учреждения [2, с. 1].

Чтобы выявить основные особенности кортесов как сословно представительных органов, их характер и сущности, следует применить историко-сравнительный метод, а именно сравнить кортесы Леоно-Кастильского и Арагоно-Каталонского королевских объединений. Названные политические объединения различались и по политическому, и по социально-экономическому устройству, что естественно отразилось и на кортесах.

По формальной структуре кортесы Леоно-Кастильского и Арагоно-Каталонского объединений не различались – они включали четыре чина. Первый чин состоял из представителей высшего духовенства; второй – из представителей высшей аристократии; третий – из представителей среднего и низшего дворянства; четвертый – из выборных представителей городов, коммун и местечек. Представители первых двух чинов присутствовали в кортесах по личному праву, остальные два – по королевскому приглашению.

Основные различия состояли в том, представители какого сословия занимали главенствующее место в кортесах, а также в функциях кортесов в отдельных сферах государственной деятельности. В кортесах Арагоно-Каталонского образования преобладало дворянское сословие. Благодаря этому, кортесы здесь обладали широкой властью в законодательной сфере, ни один закон не мог быть издан или подвергнут изменениям без утверждения кортесов. Несогласия одного из членов было вполне достаточно, чтобы уничтожить результат общего соглашения. В.К. Пискорский так отзывается о законодательстве Каталонии: «Законы, изданные в кортесах, могут быть отменены только кортесами» [3, с. 87]. Они также обладали и судебной властью, принимали жалобы на короля и его министров, которые потом поручали рассматривать верховному судье, решение которого также подвергалось голосованию в кортесах. Из-за своих широких прав и привилегий кортесы ограничивали власть короля и имели над ним влияние. В истории Арагона и Каталонии присутствовали моменты, когда междоусобные войны прекращались по повелению кортесов, а в XIV в. кортесы издали постановление, в силу которого каждый король обязан был при вступлении на престол приносить присягу в сохранении единства и неразделимости составных частей королевства.

Такую большую власть сословно-представительным органам давало безмерное могущество первых двух чинов. Духовенство являлось здесь великой общественной силой, но в то же время являлось ревностным поборником вольностей и фуэро. В Арагоне и Каталонии дворянство пользовалось любой возможностью расширить свои права и привилегии. В XIII в. дворянству от короля была дарована «Привилегии унии», по которой оно имело право защищать свои вольности с оружием в руках и даже совершить переворот, если король нарушал фуэро [3, с. 70].

Таким образом, кортесы Арагоно-Каталонского объединения издавали законы, и без их соглашения даже король не мог их отменить, обладали широкой судебной властью, решали вопросы престолонаследия и с легкостью могли законно

свергнуть короля. Из всего вышесказанного их сложно назвать обычным совещательным органом, они скорее и были подлинной властью, которая стояла выше короля.

Что касается кортесов другого королевского объединения, то в отличие от Арагона и Каталонии, а также и всей остальной Европы, в Леоне и Кастилии значительно раньше среднее сословие допустили к участию в кортесах – в XII в. В.К Пискорский писал о том, что в Хересских кортесах участвовали рыцари города Бургоса и крестьяне селения [2, с. 33]. Д.А. Пашенцев предполагает, что одной из причин этого могут служить партнерские отношения между обществом и государством, так как народ был нужен аристократии и королю не только в качестве источника налогов, но и для борьбы с маврами, а еще для заселения отвоеванных в ходе Реконквисты территорий. Для этого между властью и обществом заключались договоры, которые выражались в предоставлении привилегий и иммунитетов [4, с. 310]. Войдя в состав кортесов в 1188 г., городские представители монополизировали их деятельность, тем самым отодвинув на задний план первые два чина, из-за чего они оказывали широкое влияние на управление и законодательство страны.

Если касательно Арагона и Каталонии не упоминается об участии короля в заседаниях кортесов, хотя изначально они создавались как совещательный орган, то в Леоне и Кастилии существовала противоположная ситуация. Так, А.Р. Корсунский пишет, что здесь король открывал заседания, произносил тронную речь и определял повестку дня. Король спрашивал мнение кортесов по определенным вопросам, принимал от них петиции и пожелания. В отличие от кортесов Арагона и Каталонии, в данном объединении они оказывали незначительное влияние на законодательство, но порой в документах отмечалось, что король издает указ совместно с кортесами [1, с. 198].

Дворянство Леона и Кастилии, ушедшее на второй план после включения в состав кортесов средних слоев, стремилось войти в состав городских общин, чтобы через них уже попадать в кортесы. Нередко борьба внутри кортесов отражала политическую борьбу в Леоне и Кастилии. В этой борьбе, с одной стороны, была духовная и светская знать, а с другой – представители городов. Д.А. Пашенцев пишет о том, что королям в ряде случаев были выгодны союзы с непривильегированными сословиями, поскольку это давало королю союзников против чрезмерного усиления аристократии [4, с. 310].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что мнение В.К. Пискорского о демократическом характере сословно-представительных органов Испании относится скорее именно к Леоно-Кастильскому объединению, нежели к испанским кортесам в целом.

Подводя итог, можно отметить, что роль кортесов в политической жизни испанских государств в основном определялась их составом. Так, преобладание среднего класса в кортесах Леона и Кастилии не ставит данный орган выше королевской власти, скорее они действуют на равных. В то же время преобладание знати и духовенства в кортесах Арагона и Каталонии ограничивает королевскую власть. Несомненно, кортесы нельзя назвать простым совещательным органом при короле, также не все кортесы можно назвать демократическими. При иссле-

довании особенностей, сущности и характера кортесов испанских королевств следует учитывать состав представителей, степень влияния королевской власти, функции кортесов и множество иных факторов.

### *Литература*

1. Корсунский, А.Р. История Испании IX–XIII веков / А.Р. Корсунский. – Москва : Высшая школа, 1976. – 239 с.
2. Пискорский, В.К. Кастильские кортесы в переходную эпоху от средних веков к новому времени (1188–1520) / В.К. Пискорский. – Киев : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1897. – 185 с.
3. Пискорский, В.К. История Испании и Португалии / В.К. Пискорский. – Санкт-Петербург : Изд-во 2-е. Брокгауз-Ефрон, 1909. – 278 с.
4. Пашенцев, Д.А. Кортесы в средневековой Испании как элемент сословно-представительной системы / Д.А. Пашенцев // Образование и право : сборник научных статей. – Москва, 2020. – № 7. – С. 308–311.

# ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 343.412

## ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ БУЛЛИНГА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### LEGAL REGULATION OF BULLYING IN THE RUSSIAN FEDERATION

**Абдиджали кызы Асел**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой правовых дисциплин  
А.С. Киндяшова

*Ключевые слова:* буллинг, правовое регулирование, деструктивные взаимоотношения, агрессивное поведение, травля, жертва, агрессор, наблюдатели, профилактика буллинга

*Key words:* bullying, legal regulation, destructive relationships, aggressive behavior, baiting, victim, aggressor, observers, prevention of bullying

*Аннотация.* Школа является чрезвычайно ответственным этапом в жизни, так как именно в это время ребенок приобретает знания и умения взаимодействия с окружающими. От этого зависят полноценное развитие и реализация индивидуальных способностей человека. Однако в настоящее время распространение получило крайне опасное явление – буллинг. Поэтому правовое регулирование буллинга имеет огромное значение как для предотвращения, так и для регулирования последствий этого опасного явления.

Права и свободы человека являются важнейшим условием свободного и достойного существования человека, гарантируют возможность полноправного участия человека в различных сферах жизни, а также гарантируют, что человек способен в полной мере развивать и использовать такие человеческие качества, как интеллект, совесть и талант, для удовлетворения своих потребностей, духовных, материальных или иных потребностей и желаний.

Буллинг же является опасным и сложным явлением, которое как раз-таки нарушает права и свободы человека, не позволяя учащимся полноценно развиваться и реализовывать свои индивидуальные способности в образовательной среде. Последствия буллинга могут быть на всю жизнь у всех участников, поэтому особенно важно понимать, что нездоровые взаимоотношения формируют антисоциальные жизненные позиции, которые также оказывают влияние на отношение к политике государства в области защиты прав граждан. Именно поэтому правовое регулирование буллинга имеет огромное значение как для предотвращения, так и для регулирования последствий.

На данный момент понятие «буллинг» не закреплено в нормативно-правовых актах Российской Федерации, хотя нельзя не признать, что буллинг является опасным явлением, которое негативным образом влияет на построение меж-

личностных отношений между обучающимися в образовательной среде. Также стоит отметить, что законодательство России не предусматривает наказания за буллинг. Однако есть определенные статьи, которые вполне возможно применить при ситуации буллинга.

И.С. Кон [1, с. 3] определял буллинг как «целенаправленное, регулярно повторяющееся, физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении какого-либо индивида».

Для агрессоров, совершающих издевательские и другие насильственные действия в отношении своих товарищей, существует гражданско-правовая, административная и уголовная ответственность.

Защита чести, достоинства и деловой репутации – способ обеспечения нематериальных благ. В соответствии со ст. 152 ГК РФ [2] гражданин вправе требовать по суду опровержения порочащих его честь, достоинство или деловую репутацию сведений, если распространивший такие сведения не докажет, что они соответствуют действительности, а также возмещения убытков и морального вреда, причиненных их распространением.

В случае кибербуллинга, распространение сведений, порочащих честь, достоинство или деловую репутацию гражданина и распространенных в средствах массовой информации, эти сведения должны быть опровергнуты в тех же средствах массовой информации. Гражданин, в отношении которого в средствах массовой информации распространены указанные сведения, имеет право потребовать наряду с опровержением также опубликования своего ответа в тех же средствах массовой информации.

Впрочем, с кибербуллингом все обстоит немного сложнее, так как в спорах о правонарушениях, совершенных с помощью сети Интернет, самой сложной является проблема доказывания состава правонарушения. Она включает в себя две составляющие [3, с. 225]: во-первых, правовые основания, порядок сбора и обеспечения доказательств; во-вторых, допустимость таких доказательств с точки зрения процессуального права.

Безусловно, в сети Интернет существует огромное количество методов и способов распространения порочащих сведений, которые могут посягать на честь, достоинство и деловую репутацию. Следует учитывать тот факт, что у пользователей имеется возможность размещать порочащие сведения анонимно и на ресурсах, доступ к которым предоставляется закрытому кругу лиц.

Как показывает практика, часто сложно установить, откуда изначально начала распространяться информация, в связи с тем, что доступ к информации в сети Интернет открыт, то любой может распространить информацию путем размещения информации как на своей личной странице, так и на различных сайтах с огромным потоком посетителей.

Следует уточнить, что если такие сведения причинили гражданину нравственные или физические страдания, то суд может возложить на нарушителя обязанность денежной компенсации в соответствии с ч. 1 ст. 151 ГК РФ. Однако несовершеннолетние нарушители в возрасте до 14 лет не несут ответственности в соответствии требованиями ГК РФ, за их действия отвечают их родители и законные представители. С 14 лет несовершеннолетний может быть привлечен

к гражданско-правовой ответственности, а в случае недостаточности денежных средств – совместно опять же с родителями.

Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях также предусматривает привлечение к юридической ответственности за «оскорбление, т.е. унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме». В соответствии с ч. 1, 2 ст. 5.61 КоАП РФ [4] лицо может быть привлечено к ответственности за оскорбление, т.е. унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной или иной противоречащей общепринятым нормам морали и нравственности форме, а также за оскорбление, содержащееся в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации либо совершенное публично с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, включая сеть Интернет.

Наибольшую сложность в процессе привлечения к административной ответственности составляет установление именно неприличной формы унижения чести и достоинства конкретного лица. Опираясь на рекомендации, представленные ранее в практике Верховного Суда РФ по этому вопросу, неприличной следует считать циничную, глубоко противоречащую нравственным нормам, правилам поведения в обществе форму унижительного обращения с человеком. Но все эти понятия достаточно субъективны и оценочны, поэтому чтобы исключить возможность произвола, необходимо нормативно закрепить систему точных формулировок правонарушения, которые призваны определить подсудность и неподсудность в соответствии с различными обстоятельствами. Кроме того, ответственность за оскорбление по ст. 5.61 КоАП РФ гражданин несет с 16 лет, так что не всегда есть возможность привлечь его к ответственности.

По ст. 5.61.1 КоАП РФ можно привлечь к ответственности за клевету, т.е. распространение заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию. Влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от трех тысяч до пяти тысяч рублей.

Объективная сторона клеветы характеризуется действиями, состоящими в распространении заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию. Отличительные признаки состава характеризуют распространяемые виновным сведения: они должны быть ложными и порочащими другого человека.

Поскольку субъективная сторона клеветы характеризуется прямым умыслом, то виновный должен осознавать общественную опасность распространения ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию, и желать такие сведения распространить. В случае отсутствия у лица прямого умысла, но при установлении факта распространения заведомо ложных сведений, возможно наступление ответственности независимо от наличия обвинительного приговора. Привлечение лица к административной ответственности за оскорбление не является основанием для освобождения его от обязанности денежной компенсации причиненного потерпевшему морального вреда в соответствии со ст. 151 ГК РФ.

Вопросы защиты чести и достоинства также касаются уголовно-правовой сферы. Так, часто действия гражданина, распространившего порочащие сведения,

содержат признаки преступлений, предусмотренных ст. 128.1 УК РФ [5], в связи с чем потерпевшее лицо вправе обратиться в суд с заявлением о привлечении виновного к уголовной ответственности, а также предъявить иск о защите чести и достоинства в порядке гражданского судопроизводства. В случае если в результате принимаемых действий не удалось добиться опровержения, истец обладает правом требовать этого в процессе гражданского судопроизводства.

Необходимо иметь в виду, если при подаче гражданско-правового иска о защите чести и достоинства судом будет установлено, что действия ответчика, распространившего порочащие сведения, содержат признаки состава преступления, предусмотренного ст. 128 УК РФ, суд, одновременно с вынесением решения, обязан разъяснить истцу его право требовать возбуждения в отношении ответчика уголовного дела. За исключением факта квалифицированной клеветы, когда дело возбуждается судом или прокуратурой, потерпевшая сторона сама определяет способы защиты своих прав.

Буллинг имеет множество проявлений и подпадает под состав преступления, предусмотренного ст. 213 УК РФ, – хулиганства. В случае буллинга хулиганством является грубое нарушение прав и свобод человека, выражающее явное неуважение к обществу и человеку. На наш взгляд, грубым же нарушением следует признать такое нарушение, связанное с издевательством над индивидом, которое носит систематический и длительный характер.

Одним из альтернативно-обязательных признаков хулиганства как уголовно-наказуемого деяния, предусмотренного ст. 213 УК РФ, является применение оружия или предметов, используемых в качестве оружия. Следует понимать, что под предметами, используемыми в качестве оружия при совершении хулиганства, понимаются любые материальные объекты, которыми исходя из их свойств можно причинить вред здоровью человека. Однако имеются и некоторые затруднения при квалификации данного деяния и привлечении к ответственности за его совершение. Например, по общему правилу уголовная ответственность по ст. 213 УК РФ наступает с достижением лицом возраста 16 лет. В реальности же буллинг может осуществляться несовершеннолетним намного раньше. Следовательно, нельзя привлечь к ответственности несовершеннолетнего.

Жертва буллинга из-за действий агрессора также получает психологические травмы – неуверенность в себе, страх, тревожные расстройства и т.п. То есть последствия буллинга выражаются в нанесении морального вреда, который тоже надлежит компенсировать. Представляется логичным привлекать к возмещению морального вреда за подобные действия, совершаемые детьми, не достигшими возраста 14 лет или от 14 до 18 лет, не имеющими дохода, родителей и других лиц, осуществляющих воспитательную деятельность на законных основаниях, компенсируя моральный вред, причиненный их детьми.

Поведение, которое показывает агрессор, свидетельствует о недостатке воспитания, нарушении жизненных ориентиров и ценностей, низкой самооценке и ряде других нарушений психологического и морального характера. Следовательно, родители не могут в полной мере обеспечить должное и полноценное воспитание детей.

Поэтому также можно привлечь к ответственности родителей агрессора, а именно по ч. 1 ст. 5.35 КоАП РФ, который предусматривает ответственность

за неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних. Это влечет предупреждение или наложение административного штрафа в размере от ста до пятисот рублей. Подводя итог, отметим, что буллинг явление сложное и юридически пока никак не оформленная, поэтому привлечь к ответственности с помощью закона агрессоров сложно, практически невозможно.

Сложность представляет возраст агрессоров, которые нарушают права других обучающихся, ведь нередко агрессоры не достигли того возраста, с которому возможно привлечь к ответственности. Поэтому есть необходимость в том, чтобы государство обратило внимание на все эти особенности буллинга.

Буллинг исключает возможность получения полноценного образования и здорового психического развития школьников. От него страдают не только школьники, но и учителя. Поэтому назрела необходимость принятия нормативно-правового акта о буллинге и о мерах противодействия этому негативному явлению. Данный нормативный правовой акт будет иметь превентивное значение в деле профилактики насилия среди детей и подростков.

### *Литература*

1. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 16.04.2022) // Собрание законодательства РФ. – 05.12.1994. – № 32. – Ст. 3301.
3. Соловьев, Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста / Д.Н. Соловьев // Науковедение. – 2014. – № 3.
4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // Российская газета. 31.12.2001 – № 256.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022) // Собрание законодательства РФ. – 17.06.1996. № 25. – Ст. 2954.

**ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДА  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**FEATURES OF LEGAL REGULATION OF THE WORK OF MINORS  
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

**А.Е. Андриянова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой правовых дисциплин  
А.С. Киндяшова

*Ключевые слова:* несовершеннолетние работники, трудоустройство, законодательство, правовое регулирование

*Key words:* minor employees, employment, legislation, legal regulation

*Аннотация.* Рассматриваются особенности правового регулирования труда несовершеннолетних в Российской Федерации. Анализируются проблемы, возникающие при трудоустройстве подростков, нормативно-правовые акты международного и национального уровней в данной отрасли. Рассматриваются особенности правового статуса несовершеннолетних работников.

В настоящее время проблема трудоустройства несовершеннолетних является достаточно актуальной. Связано это со стремлением подростков стать самостоятельными и независимыми как в материальном, так и в духовном плане. Некоторые из этих подростков стремятся получить дополнительный доход ради пополнения бюджета своей семьи. Но на практике несовершеннолетним приходится сталкиваться с такой проблемой, как непринятие на работу без серьезных на то причин, ведь работодатели отдают предпочтение больше взрослым работникам с опытом.

Однако это не единственная проблема правового регулирования трудоустройства несовершеннолетних. Гораздо хуже, когда работодатели используют труд несовершеннолетних в деятельности, к какой данный контингент привлекать нельзя, тем самым нанося серьезный вред здоровью подростка, или когда элементарно работодателем не соблюдаются правовые условия трудоустройства и работы несовершеннолетних, что является грубым нарушением одного из основных прав человека – права на свободный труд.

К сожалению, современное российское общество не является исключением. Несмотря на наличие законодательной базы по регулированию данного вопроса, существуют проблемы в правовом регулировании труда несовершеннолетних. Основная причина возникающих проблем – низкая осведомленность самих несовершеннолетних по этому вопросу, вследствие чего незащищенность подростков от эксплуатации труда и нарушение их трудовых прав.

Поэтому крайне важно донести информацию подрастающему поколению об особенностях правового регулирования их труда, чтобы снизить уровень нарушений законодательства в данной области.

Необходимо отметить, что становление нормативно-правового регулирования детского труда происходило длительное время, а именно более 140 лет.

За этот период существенно улучшилась регламентация трудовой деятельности несовершеннолетних. В настоящее время существует достаточно обширная база международных и российских нормативных актов в исследуемой сфере, регламентирующих особенности правового регулирования труда несовершеннолетних.

Российское законодательство в области правового регулирования труда несовершеннолетних в целом соответствует международным стандартам и требованиям. Охрана труда детей и подростков является важной целью всего национального законодательства. Российское трудовое законодательство направлено на обеспечение нормального физического и психического развития несовершеннолетних, охрану их труда и создание всех необходимых условий для дальнейшего вовлечения подрастающего поколения в различные сферы общественной и экономической жизни страны. Наше государство устанавливает дополнительные гарантии для работающих несовершеннолетних и предоставляет им существенные льготы.

Государство также устанавливает минимальный возраст для вступления в трудовые отношения, что, с одной стороны, помогает подросткам стать немного материально независимыми и реализовать себя, а с другой стороны, благодаря существующим особенностям и ограничениям, защищает от прерывания процесса получения образования.

Так, в соответствии со ст. 63 Трудового кодекса Российской Федерации граждане, достигшие 16-летнего возраста, имеют право включаться в трудовую деятельность, приобретать трудовую правосубъектность. В отдельных случаях допустимый возрастной порог уменьшается законодательством [1].

Однако все равно одной из важных проблем современного общества является использование труда несовершеннолетних. Такая проблема является актуальной потому, что в силу своих физических, психологических и интеллектуальных особенностей развития данная категория граждан нуждается в дополнительных гарантиях соблюдения своих законных прав и интересов.

Трудоустройство несовершеннолетних привлекает работодателей прежде всего тем, что труд этой категории граждан обычно низкооплачиваемый. Существует также недостаток, который проявляется в низкой информированности самих подростков. В силу этого не владеющие достаточной информацией несовершеннолетние не могут защитить свои права, гарантированные им государством.

При проверке нарушений трудового законодательства в отношении работников моложе 18 лет часто обнаруживаются нарушения норм, закрепляющих особенности труда несовершеннолетних. Главным образом зафиксированы нарушения общих норм, распространяющихся на всех работников, в частности: «...прием на работу производится без обязательного медицинского осмотра; не производится выдача средств индивидуальной защиты на работах, связанных с загрязнением; при приеме на работу не проводятся вводные инструктажи; при увольнении с работы не выплачивается компенсация за неиспользованный отпуск; содержание трудового договора, заключенного с несовершеннолетними, не соответствует требованиям ст. 57 ТК РФ (Содержание трудового договора)» [2, с. 549].

Судебная практика в решении данных проблем является неоднозначной, поскольку, с одной стороны, часто суд принимает решение в пользу лиц, не достигших 18 лет, которые отстаивают свои трудовые права. С другой стороны,

продолжают принимать решение в пользу работодателей, которые эти права нарушают.

По данным статистики, на сегодняшний день работают до 25% учащихся, из них 6% – постоянно [3]. Но желающих трудиться становится все больше: последний опрос среди молодежи от 14 до 18 лет показал, что каждый второй желает совмещать работу с учебой. А несовершеннолетние относятся к категории лиц, в отношении которых существуют специальные правила по охране труда.

Несовершеннолетние работники обладают особым правовым статусом, который прежде всего связан с их возрастом. Правовой статус несовершеннолетних работников можно рассматривать как сложную категорию, выраженную в отношениях между несовершеннолетним и государством [4, с. 83]. Данный правовой статус складывается из следующих основных составляющих: правоспособность, которая формирует правовой статус несовершеннолетних в регулировании производственных отношений, а также их статус как субъектов трудового права и участников трудовых отношений.

Так, например, работодателям запрещается привлекать несовершеннолетних к тяжелым работам, такие как строительство, металлургия и т.д. Такое важное ограничение установлено прежде всего в целях защиты физического здоровья детей и снижения риска травматизма. Также важно понимать, что психическое здоровье детей слабее, чем у взрослых, поэтому устанавливаются ограничения в работе в ночное время, в ночных заведениях и т.д.

Таким образом, законодательство стремится к полноценной защите несовершеннолетних граждан в трудовых правоотношениях. Действующее трудовое законодательство учитывает все особенности развития несовершеннолетних работников и тот факт, что подростки вступают в трудовую деятельность впервые. Государством устанавливаются особые гарантии охраны труда для защиты подрастающего поколения от трудовой эксплуатации.

Анализ литературы показал, что при всем стремлении государства защитить труд несовершеннолетних на практике дети все равно сталкиваются с такими проблемами, как систематическое нарушение правил оформления трудовых отношений, произвол со стороны работодателя. Главная причина возникающей проблемы кроется в том, что несовершеннолетние часто не знают своих прав, а работодатели злоупотребляют этим. Для решения данной проблемы необходимо повышать уровень правовой грамотности детей по вопросам труда, а также информировать родителей несовершеннолетних, работников школ. Помимо этого, необходимо работать над улучшением механизма регулирования ответственности работодателей, чтобы снизить уровень эксплуатации детского труда.

### *Литература*

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 19.12.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2023).
2. Яценко, А.О. Правовые основы регулирования труда работников в возрасте до 18 лет в Российской Федерации / А.О. Яценко, Л.В. Хивренко // Синергия наук. – 2019. – № 36. – С. 545–550.
3. Труд и занятость в России. 2021 : статистический сборник / Росстат. – Т. 78. – Москва, 2021.
4. Бахченян, А.С. К вопросу о некоторых проблемах правового регулирования труда несовершеннолетних работников / А.С. Бахченян // Эпомен. – 2021. – № 57. – С. 81–87.

## СОЗДАНИЕ ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

### CREATING THE LEGAL SPACE OF THE SCHOOL

**И.М. Коптяева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой правовых дисциплин  
А.С. Киндяшова

*Ключевые слова:* правовое пространство, школа, правовое просвещение, правовое образование, правовое воспитание, демократический уклад

*Key words:* legal space, school, legal education, legal education, democratic way of life

*Аннотация.* Затрагивается проблема создания правового пространства школы. Рассматриваются различные подходы к определению понятия правового пространства школы, его признаки, цели создания и конкретные этапы по формированию демократического уклада в школе.

На сегодняшний день включение школьников в правовую деятельность является реальной потребностью государства. Необходимо действительное вовлечение учащихся в жизнь общества, передача как теории, так и практики, основанной на реальных проблемах, актуальных для участников образовательного процесса. Все это должно происходить как непосредственно во время учебных занятий, так и посредством участия обучающихся в школьной жизни. Одно лишь знание правовых норм не может выработать у детей правомерное поведение, это лишь одна из ступеней к формированию у них правосознания. Поэтому важно ввести обучающихся в правовое пространство, позволяющее сформировать мотивацию, готовность к изучению права, а также навыки использования уже имеющейся правовой информации посредством получения реального опыта правовой деятельности.

Существуют различные взгляды на определение понятия «правовое пространство школы». По мнению исследователей, под этим можно подразумевать:

- 1) систему формальных и неформальных норм и традиций;
- 2) совокупность условий школы, обеспечивающих постоянное упражнение правового поведения;
- 3) совокупность таких условий, как атмосфера школьной жизни, образовательный процесс, взаимоотношения учеников и учителей, учеников между собой, учителей и родителей, разрешение всевозможных проблем и конфликтов, реально действующие нормы и правила школьной жизни, основанные на праве;
- 4) конструкцию, где созданы условия для правовой защищенности личности школьника в системе взаимоотношений всех участников образовательного процесса через совершенствование нормативной правовой базы общеобразовательного учреждения в целях обеспечения реализации прав обучающихся, а также активного правового участия в школьной жизни всех участников образовательного процесса [1].

Существует и другая точка зрения, которая заключается в том, что под правовым пространством понимается создание демократического уклада жизни, который по существу является действующей моделью современного гражданского общества, где свобода каждого поступать по своему разумению ограничивается лишь свободой других членов общества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию [2].

Демократический уклад школьной жизни является принципиально иной формой организации школьной жизни. В его рамках школа и учащиеся рассматриваются с уникальной позиции: учебные предметы, осваиваемые детьми в рамках учебной программы, сами по себе неважны, как и последовательность их освоения. Они выступают лишь инструментом, который используется учащимся для раскрытия его индивидуальности. В такой школе важны горизонтальные связи, которые формируются между педагогами, учащимися и их родителями, а не вертикальные связи управления и подчинения. Правила школьной жизни разрабатываются всеми субъектами образовательного процесса, с учетом мнения каждого. Они постоянно изменяются, модернизируются. Существуют и органы ученического самоуправления, выбранные демократическим путем. Демократический уклад основывается на предоставлении обучающимся возможности выбора собственного пути развития, своей деятельности. Школа при этом должна предоставлять детям соответствующие возможности.

Демократический уклад и правовое пространство школы должны развиваться комплексно, дополнять друг друга. Правовое пространство дает возможность закрепить права субъектов образовательного процесса, а демократический уклад способствует формированию и развитию у обучающихся положительных гражданских качеств личности.

Анализ педагогической и правовой литературы позволяет резюмировать, что создание правового пространства школы включает в себя следующие элементы:

- 1) привлечение всех субъектов образовательного процесса, в том числе учащихся, педагогов и родителей к нормотворчеству;
- 2) создание реальных возможностей для участников образовательного процесса в принятии и реализации решений по вопросам, которые затрагивают их интересы;
- 3) формирование школьной системы информирования по вопросам правового регулирования образовательного процесса и школьной жизни в целом;
- 4) обеспечение правовой безопасности учащихся и педагогов, в том числе с помощью введения специальных внутришкольных институтов.

Первым этапом формирования правового пространства школы является создание ученического самоуправления. Опыт соуправления школой может сформировать у обучающихся активную жизненную и гражданскую позицию, а также дать им множество полезных навыков, умений и компетенций, связанных с управленческой деятельностью, таких как, например, разрешение конфликтов, проведение собраний, делегирование обязанностей и т.д.

Анализ Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» показал, что для учета мнения обучающихся им прямо предусмотрено создание органов ученического самоуправления – советов и профессиональных союзов

обучающихся, т.е. представительных органов обучающихся [3]. Это зафиксировано в ч. 6 ст. 26 данного закона.

Формировать ученическое самоуправление нужно постепенно, создавая принципиально новые задачи, выполняемые только институтом школьного самоуправления. Для создания правового пространства важно, чтобы органы ученического самоуправления имели реальные права и обязанности. Только это может сподвигнуть учеников брать на себя ответственность, а не просто «играть» в управленцев.

Модели ученического самоуправления могут быть различными. Школа может оценить уже существующие в других общеобразовательных организациях либо создать новую. При этом нужно учитывать особенности школы, например, количество учащихся в ней, ее традиции. Однако, как правило, органы школьного самоуправления в школах приблизительно схожи. Анализ педагогической литературы показал, что в большинстве случаев их структура содержит следующие элементы:

1. Высший орган управления.
2. Совет школы.
3. Профильные органы соуправления.
4. Органы самоуправления в классах.

Правовое пространство школы не может существовать без ядра, которым являются локальные нормативные акты школы. Образовательные организации разрабатывают их на основании законодательства Российской Федерации. Важно, чтобы нормативные акты соответствовали идеям гуманизма, учитывали права и свободы всех участников образовательного процесса. Кроме того, в данных документах должны быть четко обозначены обязанности всех субъектов и установлены меры ответственности за их неисполнение и нарушение чьих-либо прав.

Помимо основных локальных нормативных актов, для формирования правового пространства школе необходимо разработать «законы школьной жизни» [2]. Под «законами школьной жизни» в данном случае понимаются такие документы, как Конституция школы, уставы классов, различные законы о правах и обязанностях личности в школе. Они могут содержать в себе принципиально новые нормы поведения. Главное, чтобы они не противоречили локальным нормативным актам школы. Например, такой закон может содержать запрет на употребление оскорбительных кличек в отношении друг друга или на клевету, обязанность проводить еженедельную уборку класса, право на помощь с поиском класса для новых учащихся и т.д.

В разработке данных законов должны принимать участие все субъекты образовательного процесса: педагоги, учащиеся, их родители, работники администрации и т.д. Создавать проекты законов можно на специальных собраниях, а затем утверждать их путем общешкольного голосования. Для учащихся важно пройти через данный процесс, чтобы получить опыт законодательной деятельности. Законы можно ежегодно дополнять, пересматривать. Множество небольших законов в дальнейшем можно объединить в кодексы или Конституцию школы, которая выступит основным «законом школьной жизни» для учащихся.

Важно доносить содержание всех существующих в школе локальных нормативных актов и законов школьной жизни до субъектов образовательных отноше-

ний. С этой целью могут создаваться средства массовой школьной коммуникации: газеты, радио, телевидение, странички в социальных сетях и т.д. [4]. При этом выступать организаторами данных средств могут и сами школьники, а регулирование их деятельности возможно путем принятия «законов школьной жизни».

Конечно же, не всегда опыт создания подобных законов будет успешным с первых попыток. Например, может сложиться такая ситуация, что принятые законы будут выгодны только одним субъектам образовательных отношений и станут значительно ограничивать других. Тем не менее важна работа в направлении такого законотворчества. Принятые законы всегда можно пересмотреть либо отменить полностью. Необходимо понимание: если не начать их разработку, создать по-настоящему правовое пространство в школе не получится.

Для того чтобы обеспечить контроль над соблюдением законов, необходимо создать судебную систему школы. В состав суда могут входить как взрослые (педагоги, родители, психологи и т.д.), так и дети, но учащихся должно быть больше, иначе суд может стать орудием учителей для наказания учеников за проступки, в этом случае его нельзя считать демократичным. Право выдвигаться в члены суда может предоставляться всем учащимся, но избираться судьи должны путем прямого, равного, тайного голосования, проводимого в школе. Благодаря этому учащиеся получают опыт участия в избирательном процессе. Сначала можно давать такому суду принимать решения только по одному виду проступков, например оскорблению, а затем, когда данный орган будет стабильно функционировать, постепенно расширять его «подсудность».

Таким образом, правовое пространство школы может быть создано путем основания органов ученического самоуправления, судебной системы, формирования «законов школьной жизни» и средств школьной коммуникации при участии всех субъектов образовательного процесса. Все это позволит создать особую правовую среду в школе, полноценно вовлекающую учащихся в изучение права, формирующую у них активную гражданскую позицию и высокий уровень правовой культуры.

### *Литература*

1. Егина, Л.Г. Создание правового пространства школы в рамках правового воспитания – настоятельная необходимость / Л.Г. Егина // Право и образование. – 2011. – № 1. – С. 49–54.
2. Тубельский, А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми : сборник научных трудов / А.Н. Тубельский ; под ред. А. Русакова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2019. – 440 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53.
2. 3. Куницына, С.М. Правовое воспитание в школе: теоретический аспект / С.М. Куницына // The Newman in Foreign policy. – 2018. – № 43 (87).
4. Правовое пространство школы и школьные средства массовой информации : сборник статей / Под ред. А.Б. Суслова – Пермь : Издатель Богатырев П.Г., 2007. – 32 с.
5. 6. Тубельский, А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми : сборник научных трудов / А.Н. Тубельский ; под ред. А. Русакова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2019. – 440 с.

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВЫХ ИГР

### TECHNOLOGY OF FORMING LEGAL CONSCIOUSNESS OF SCHOOLCHILDREN ON THE EXAMPLE OF BUSINESS GAMES

**А.А. Ларионова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой правовых дисциплин  
А.С. Киндяшова

*Ключевые слова:* правосознание, деловая игра, правовое воспитание, школьники, формирование правосознания, технология деловой игры

*Key words:* legal awareness, business game, legal education, schoolchildren, formation of legal awareness, business game technology

*Аннотация.* Рассматривается важность применения технологии деловых игр на уроках обществознания и права, имеющая своей целью формирование правосознания школьников. Помимо теоретических аспектов, представлена разработка деловой игры для обучающихся 10-х классов по праву.

Одной из актуальных тем исследования на данный момент в российском обществе является уровень сформированности правосознание современных школьников. Аналогичного мнения придерживаются Е.Г. Ширяева [1, с. 759] и иные авторы. Для начала стоит определиться со значением понятия «правосознание». А.Б. Венгеров определяет правосознание как «объективно существующий набор взаимосвязанных идей, эмоций, выражающих отношение общества, групп, индивидов к праву – этому целостному социальному институту, его системе и структуре, к отдельным законам, иным характеристикам правовой системы» [2, с. 560]. Возникает вопрос, в чем важность изучения этой проблемы?

Среди причин стоит отметить тот факт, что школьники – это потенциальная социально-демографическая группа, благодаря которой формируется будущий состав грамотных и квалифицированных специалистов для различных видов деятельности. Безусловно, без достаточно устойчивого уровня правосознания и развитой правовой культуры нельзя будет достигнуть той стабильности в обществе и государстве. Однако не стоит оставлять без внимания и ту причину, что именно правосознание является одним из основных субъективных факторов отражения социально-правовой действительности. Правосознание отражает не только степень знания законов и правил поведения, но и, как справедливо отмечают Д.В. Ващук, Г.С. Працко и Е.Ю. Сапожникова [3, с. 197], само отношение к закону, государству и его деятельности.

Поэтому, на наш взгляд, важно начинать закладывать основы права еще в школе. Это позволит: формировать у детей повышенный интерес к праву; укрепит уважительное отношение к законам своей страны; минимизирует проявление

девиантного поведения среди несовершеннолетних. Вследствие этого задачей педагога становится формирование правовых основ у обучающихся и подготовка к применению полученных знаний и навыков в жизни.

Главным образом этот процесс происходит на уроках права и обществознания. В целях формирования правовой культуры на уроках права и в целом для организации учебного процесса, применяются различные педагогические технологии. Одной из таких технологий выступают игровые технологии. Согласно К.А. Поздняковой [4, с. 248], главная особенность и уникальность игровых технологий заключается в том, что педагог, применяя игры во время урока, ставит перед собой не одну, а несколько целей. Помимо получения новых знаний, одновременно формируется правосознание школьников.

Мы считаем, что подходящей формой игры для проведения на уроках права будет являться деловая игра. Деловая игра предоставляет возможность для школьника примерить на себя роль взрослого человека, позволяет лучше усвоить теоретические знания, полученные во время урока. Преимущества деловой игры состоят в том, что в процессе ее реализации, создаются ситуации, максимально приближенные к реальным событиям. Одновременно развиваются коммуникативные, мыслительные качества, способность организовывать и планировать свою работу, увеличивается мотивация к учебной деятельности и, конечно, повышается уровень правосознания и правовой культуры в целом.

Мы провели анализ деловых игр по праву и взяли за основу методические разработки А.В. Толочко [5], В.А. Гальцовой [6] и А.О. Вершининой [7]. На их основе нами была разработана деловая игра «Законодательный процесс» для 10-х классов, направленная на формирование правосознания старшеклассников. Деловая игра «Законодательный процесс», проводящаяся в рамках предмета «Обществознание», охватывает весь материал данной темы с целью его полного усвоения. Занятие планируется как моделирование процесса работы государственных органов законодательной и исполнительной власти, а именно – депутатов Государственной Думы РФ, Правительства РФ, членов Совета Федерации, Президента РФ и его аппарата. Для подготовки к игре учащимися было прослушано лекционное занятие, посвященное теме «Законодательный процесс».

Первым этапом становится обращение к цели и задачам урока, наставление учеников на игру. Учитель сообщает им, что они могут впервые в жизни представить себя в роли министров, депутатов, сенаторов, президента, помощника президента. На данном этапе основной задачей преподавателя является устранение состояния тревожности учащихся, стимулирование учащихся к активной познавательной и коммуникативной деятельности. Класс разделяется на четыре группы, каждая из которых имеет конкретные задачи, связанные как с динамикой игры, так и с достижением целей игры – освоение процедуры принятия законов. На этом этапе используется принцип игровой конкуренции и игрового сотрудничества.

Группа 1 выступает в роли членов «Правительства РФ». Они получают задание внести законопроект в «Государственную Думу», обязательным условием является то, чтобы депутаты его рассмотрели, а не отклонили. Для группы 1 предложены темы, по которым они могут разработать законопроект – «Образование», «Семья, детство».

Группа 2 исполняет функции депутатов «Государственной Думы», получает письменное задание проверить законопроект и найти основания для отклонения. Преподаватель, дает советы группе 2 таким образом, чтобы законопроект был сначала отклонен. Группа организует голосование «за» или «против» одобрения законопроекта. Учитель активно подсказывает, дает советы таким образом, чтобы законопроект сначала был отклонен.

После этого группа 1 исправляет недостатки. Учитель предполагает, что законопроект должен быть принят «Государственной Думой». Группа 2 в это время формирует пояснительную записку – замечания, которые бы они исправили. Группы 3 и 4 также обсуждают законопроект в рамках своих групп так, как они хотели бы его видеть. Теперь группа 2 окончательно оформляет законопроект в виде закона. Далее документ должен перейти в руки «Совета Федерации». Основная задача группы 1 выполнена, поэтому они могут объединиться с группой 2.

Группа 3 выступает в роли членов «Совета Федерации», они получают задание проверить закон, принятый «Государственной Думой», и найти основания для неодобрения проекта, возвращения его в «Государственную Думу». Учитель дает советы таким образом, чтобы закон сначала был отвергнут. В это время группа 1 и группа 2 готовится исправить недостатки либо преодолеть вето «Совета Федерации» большинством голосов.

Группа 1 и группа 2 исправляет недостатки или преодолевает вето «Совета Федерации». Учитель координирует действия группы 3 и предлагает одобрить закон «Советом Федерации».

Группа 3 оформляет законопроект в виде закона, голосует. В это время учитель готовит группу 4 к активной деятельности.

Группа 4 – «Президент РФ». Они получают задание проверить закон, принятый «Государственной Думой» и одобренный «Советом Федерации», и найти основания для вето. Учитель дает задание на применение права вето, предлагает основания для применения этого права. Группы 2, 3 участвуют в преодолении вето путем обычного голосования. Группа 4 подписывает закон. Этот закон публикуется группой 4 на итоговом совете.

В процессе игры формируются очки за достижение той или иной цели, учитывается активность всей группы, объективность принятых решений. Очки мотивируют учащихся для более полного использования возможностей игры, вовлекая неактивных участников в процесс самими школьниками.

На заключительном этапе учитель подводит итоги, озвучивает очки, заработанные группой, обращает внимание на основные моменты темы деловой игры, а именно источники права. Использование деловой игры «Законодательный процесс» позволит более качественно усвоить учебный материал, используя его на личном опыте, повысить заинтересованность участвовать в реальных правовых процессах, развить коммуникативные навыки и в целом, повысить уровень правосознания школьников. После игр старшеклассники получают опыт публичных выступлений, навыки ведения конструктивного диалога, возможность проявить свои лидерские способности.

Суммируя вышесказанное, стоит отметить, что использование деловой игры для формирования правовой культуры и правосознания школьников действительно

но является эффективным средством обучения, поэтому следует выдвигать данную идею и содействовать ее распространению во всех общеобразовательных организациях. Использование технологии деловых игр на уроках права и обществознания является актуальной задачей для современных педагогов. Необходимо распространять данную идею и приобщать учителей права и обществознания к использованию данной технологии. Это позволит не только улучшить качество учебного процесса, но и повысить правосознание и правовую культуру учащихся нашей страны.

### *Литература*

1. Ширяева, Е.Г. Формирование правосознания школьников в современных условиях: педагогические и правовые средства / Е.Г. Ширяева // Аллея науки. – 2019. – № 1 (28). – С. 758–761.
2. Венгеров, А.Б. Теория государства и права : учебник для юридических вузов / А.Б. Венгеров. – 3-е изд., испр. и доп., табл. – Москва : Омега-Л, 2006. – 608 с.
3. Вашук, Д.В. Правовое сознание и правовое воспитание / Д.В. Вашук, Г.С. Працко, Е.Ю. Сапожникова // Экономика, политика, право: актуальные вопросы, тенденции и перспективы развития : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 апреля 2019 года. – Пенза : Наука и Просвещение, 2019. – С. 197–199.
4. Позднякова, К.А. Педагогические технологии, используемые на уроках права для преодоления деформации правового сознания и формирования правовой культуры обучающихся / К.А. Позднякова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 4 (93). – С. 245–250.
5. Толочко, А.В. Особенности применения игровых технологий на уроках обществознания в школе / А.В. Толочко // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2021. – № 1 (53). – С. 107–114.
6. Гальцова, В.А. Деловые и ролевые игры на уроках обществознания / В.А. Гальцова // Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых : сборник материалов научно-практических конференций, Владимир, 18 марта – 5 апреля 2019 года. – Владимир : Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2019. – С. 1867–1873.
7. Вершинина, А.О. Деловая игра как один из методов обучения в образовательных учреждениях / А.О. Вершинина // Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 12 марта 2020 года. – Пенза : Наука и Просвещение, 2020. – С. 101–104.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

## REGULATORY AND LEGAL FRAMEWORK FOR THE MANAGEMENT OF THE EDUCATION SYSTEM OF THE TOMSK REGION

**В.А. Рылова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

**Научный руководитель:** канд. пед. наук, зав. кафедрой правовых дисциплин  
А.С. Киндяшова

*Ключевые слова:* образование, управление системой образования, органы управления, департамент, нормативно-правовые акты, уровни управления

*Key words:* education, management of the education system, management bodies, department, regulatory legal acts, management levels

*Аннотация.* Проведен анализ работы управления системой образования Томской области. Подробно изучены нормативно-правовые основы в сравнении с реальной деятельностью органов управления. Также изучена система управления образованием в России на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и выявлен уровень эффективности работы органов управления в данной сфере в Томской области.

Образование является уникальной сферой жизни каждого человека. Оно представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, а система образования является фундаментом и способом гармоничного развития государства и общества. В соответствии с этим ставятся высокие требования по отношению к системе образования и органам управления ей, поскольку ожидается от них четкое осознание высокой ответственности перед социумом и государством за сегодняшнее и завтрашнее состояние образования.

Проблемы в области управления системой образования имеют не столько теоретическое, сколько практическое значение как для общества, так и для государства. От управления напрямую зависит уровень и эффективность современного образования, а значит и будущее нашей страны. Чем более продуманной, хорошо организованной и слаженной будет система управления образованием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, тем лучше будет качество преподавания и в целом образование современного поколения.

По мнению А.Б. Панченко, «система управления образованием в РФ» – это подсистема системы образования, состоящая из вертикально и горизонтально структурированных органов государственной и муниципальной власти, главной целью которой является планирование развития образования и установление требований к его содержанию, а также контроль их реализации, в том числе через непосредственное управление образовательными организациями [1]. Она разделена на три уровня в соответствии со ст. 89 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: федеральный, региональный и муниципальный [2].

На федеральном уровне осуществляется планирование федеральной политики в области образования и ее практическое воплощение. Данной деятельностью в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» занимаются три органа исполнительной власти: Министерство науки и высшего образования, Министерство просвещения и Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки.

На региональном уровне управление системой образования осуществляют органы исполнительной власти субъектов Федерации. К таким органам относят министерства, департаменты, главные управления и т.п. Их деятельность регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», принятым на уровне субъекта законом «Об образовании в субъекте Российской Федерации».

На муниципальном уровне местные органы руководствуются общей государственной политикой в данной сфере и осуществляют часть полномочий, которые закреплены законодательно. Система образования на данном уровне является обособленной территориально, самостоятельной частью региональной системы образования [3]. Управление выполняется при помощи работы органов местного самоуправления, например, отдела городской администрации.

Мы приходим к тому, что управление системой образования – одна из самых сложных подсистем системы образования. Но при этом от нее в большинстве своем зависит эффективность и качество современного образования. Основные функции в данной сфере возложены на федеральный уровень, а региональный и муниципальный конструируют свою деятельность на основе политики образования, которая разработана государством. Но также они должны учитывать свои территориальные, национальные, культурные и экономические возможности, чтобы как можно успешнее реализовать управление системой образования.

Для того чтобы более подробно изучить данную тему, был проведен анализ нормативно-правовой базы в сфере управления системой образования Томской области. В ходе него были изучены Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон «Об образовании в Томской области», положения трех исполнительных органов, осуществляющих управления в сфере образования данного региона, положение муниципального органа, работающего в данной сфере и их официальные сайты.

В соответствии с Законом «Об образовании в Томской области» полномочия в данной сфере помимо Законодательной думы и Администрации выполняют департаменты. При анализе их положений было выявлено:

1. Департамент общего образования должен обеспечивать доступное качественное дошкольное, начальное, основное и среднее общее образование в соответствии с ФГОС и дополнительное образование детей [4]. Он выполняет порядка 70 функций в соответствии с Положением и также является единоличным исполнительным органом.

2. Департамент профессионального образования занимается обеспечением инновационной экономики рабочими кадрами и специалистами необходимой квалификации [5]. Является единоличным исполнительным органом и выполняет около 30 функций.

3. Департамент науки и высшего образования – это структурное подразделение Администрации Томской области. Целью его деятельности является высокий уровень развития и эффективное использование образовательного и научного потенциала организаций научно-образовательного комплекса Томской области [6]. Он осуществляет около 30 функций и является единоличным органом.

4. Департамент образования Администрации города Томска является главным муниципальным органом, осуществляющим управление системой образования. Он занимается организацией предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального, основного и среднего общего образования по основным общеобразовательным программам в муниципальных образовательных учреждениях и другими вопросами в соответствии с Положением [7].

После изучения положений вышеуказанных органов были проанализированы их официальные сайты. На них были рассмотрены вопросы осуществления полномочий департаментов в действительности и их деятельность в соответствии с опубликованными планами работы на 2022–2023 гг. В итоге сделаны следующие выводы:

1. Ежегодно Департамент общего образования составляет план работы на грядущий год и подробно расписывает свои задачи и сроки их выполнения. Данный орган наделен большим объемом полномочий различной направленности, например, организует контрольно-ревизионные мероприятия в подведомственных организациях, выполняет нормативно-правовое обеспечение общего образования и т.д. Он успешно реализует свои функции, а значит хорошо осуществляет деятельность в сфере управления системой образования.

2. Департамент профессионального образования активно выполняет деятельность, связанную с реализацией федеральных и региональных проектов, проводит аттестации и мониторинги в данной сфере, разрабатывает проекты правовых актов, организует мероприятия для студентов и работников профессиональных образовательных организаций. Данный орган ежемесячно осуществляет свои полномочия и также организует деятельность по взаимодействию граждан и департамента при помощи электронной, обычной почты и горячей линии. Точно также работает и Департамент общего образования.

3. Департамент науки и высшего образования опубликовал последний план работы в 2021 г., но он также реализовывался в 2022 г. и будет осуществляться в 2023 г. Данный орган периодически разрабатывает различные распоряжения и постановления (последнее было 21.12.2022), взаимодействует с общественностью и регулярно публикует новости в сфере науки и высшего образования. Департамент осуществляет деятельности по достижению своей цели. Он организует различные мероприятия, разрабатывает проекты, но не указана информация о проводимых мониторингах в сфере науки и высшего образования, также достаточно редко публикует документы стратегического планирования в данной области. Это говорит о том, что департамент осуществляет свою деятельность не в полном объеме.

4. Департамент образования Администрации города Томска успешно и плодотворно справляется со своей деятельностью, выполняет все основные функции, ежегодно составляет очень подробный и качественный план работы. Хорошо

осуществляет деятельность по организации образования в городе и управленческие функции по решению вопросов местного значения в сфере образования.

Подчеркнем, что в соответствии с положениями, происходит непосредственное взаимодействие между исполнительными органами Томской области (в основном Департаментом общего образования) и органами местного самоуправления по вертикали власти. Департамент общего образования осуществляет:

- контроль за реализацией органами местного самоуправления переданных государственных полномочий в соответствии с законами Томской области и утверждает формы отчетов об использовании денежных средств, полученных из областного бюджета в виде субвенции;

- информационное обеспечение в пределах своей компетенции органов местного самоуправления муниципальных образований Томской области;

- согласование назначения должностных лиц исполнительно-распорядительных органов (местных администраций) муниципальных районов, муниципальных и городских округов, осуществляющих муниципальное управление в сфере образования [4].

В Положении Департамента образования Администрации города Томска не указана информация о взаимодействии с региональными департаментами или отчетности перед ними. Данный орган в соответствии со своими функциями осуществляет отдельные государственные полномочия в сфере образования, которыми органы государственной власти Томской области наделяют муниципальное образование «Город Томск» [7].

При этом информации на сайтах департаментов о взаимодействии региональных и муниципальных органов нет. В связи с этим мы делаем вывод, что в соответствии с нормативно-правовыми актами исполнительные органы регионального уровня в данной области реализуют деятельность, направленную на муниципальные органы, при этом Департамент города Томска не ведет отчетность перед Департаментом образования Томской области, но как это реализуется в действительности информации нет.

Таким образом, после проведенного анализа работы трех Департаментов Томской области и Департамента образования Администрации города Томска можно сделать вывод, что они регулярно выполняют свой основной спектр функций, прописанный в их положениях: осуществляют различные мероприятия, проводят мониторинги, аттестации, взаимодействуют с населением, издают нормативно-правовые акты и работают в сфере реализации федеральных и региональных проектов. Данные органы учитывают экономические и территориальные особенности региона и справляются с осуществлением своих полномочий в сфере управления системой образования и стремятся сделать ее эффективной. Муниципальный орган осуществляет более организационную деятельность по работе с образованием в регионе и муниципалитете.

Данный анализ очень полезен, поскольку благодаря ему можно выявить эффективность работы департаментов региона и муниципалитета, а также расширить сферу своих знаний в области управления. Это важно, так как от успешно организованного управления будет во многом зависеть уровень и качество образования в России. В соответствии с этим нужно всегда контролировать работу

исполнительных органов в данной сфере, чтобы улучшать их деятельность и прогнозировать развитие нашего образования в будущем.

### *Литература*

1. Панченко, А.Б. Структура системы управления образованием в России / А.Б. Панченко // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (71). – С. 44–57.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.
3. Кем, С.И. К вопросу о совершенствовании управления системой образования на муниципальном уровне / С.И. Кем // Конкурентоспособность территорий. – 2019. – С. 31–33.
4. Постановление Губернатора Томской области от 13.11.2015 № 132 «Об утверждении Положения о Департаменте общего образования Томской области» // Собрание законодательства Томской области. – 2015. – № 11/2.
5. Постановление Губернатора Томской области от 25.08.2014 № 63 «Об утверждении Положения о Департаменте профессионального образования Томской области» // Собрание законодательства Томской области. – 2014. – № 8.
6. Постановление Губернатора Томской области от 14.10.2015 № 113 «Об утверждении Положения о Департаменте науки и высшего образования Администрации Томской области» // Собрание законодательства Томской области. – 2015. – № 10/2(133).
7. Решение Думы г. Томска от 30.10.2007 № 683 «О внесении изменений в решение Думы города Томска от 24.05.2005 № 916 “Об утверждении структуры администрации города Томска” и утверждении положений об органах администрации» // Собрание решений Думы города Томска. – 2007. – № 25 (часть 4).

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1. Филология и филологическое образование

### *Русистика и языковое образование*

|  |     |
|--|-----|
| <i>Афонасьева Е.В.</i> Окказиональная лексика в телевизионной рекламе .....  | 3   |
| <i>Большакова А.Д.</i> Функциональный аспект изучения окказионализмов в произведениях разных жанров.....   | 8   |
| <i>Бондарев М.В.</i> Средства репрезентации подтекста (на материале произведений О.Э. Мандельштама).....   | 13  |
| <i>Бородай Е.А.</i> К вопросу о соотношении понятий «медиакультура» и «медиаграмотность» .....   | 17  |
| <i>Верхоланцева А.Е.</i> Проект мероприятия «Бюро находок Муми-дола» в форме квеста (на материале колоративной лексики).....                                     | 22  |
| <i>Гусева Я.А.</i> Типы языковой игры в сказке Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей».....  | 28  |
| <i>Захарчевская Н.В.</i> Критерии отбора поэтических текстов при изучении программных тем по русскому языку в 6-м классе .....                                   | 32  |
| <i>Иванова В.А.</i> Репрезентация категории «пространство» в поэзии Ю. Левитанского.....   | 37  |
| <i>Исаева О.В.</i> К особенностям восприятия читателями концепта «красота» в поздней лирике Н.А. Заболоцкого (на материале экспериментов).....                   | 42  |
| <i>Исупова Р.В.</i> Изучение детского словотворчества на занятиях внеурочной деятельности.....   | 47  |
| <i>Кадычкова О.М.</i> Психолингвистический портрет языковой информационно-медийной личности филолога Александра Николаевича Ужанкова.....                        | 51  |
| <i>Кириченко В.Н.</i> Языковая игра как способ создания иронии и юмора в поэзии В. Полозковой.....   | 56  |
| <i>Клышова К.Е.</i> Особенности восприятия медиадискурса информационно-медийной личностью современного школьника.....  | 61  |
| <i>Кондачкова В.С.</i> Особенности репрезентации художественного пространства в повести Р. Брэдли «Вино из одуванчиков».....                                     | 67  |
| <i>Крючкова К.А.</i> Прагматический потенциал томских эргонимов на материале названий мест общественного питания.....  | 71  |
| <i>Лехнер Э.П.</i> Средства и способы выражения языковой личности комментатора в медиакommunikации (на материале социальной сети «ВКонтакте»).....               | 76  |
| <i>Петрова Т.Е.</i> Лингводидактический потенциал цветоименований в текстовой деятельности школьников 9-х классов на уроках русского языка.....                  | 81  |
| <i>Попова А.Д.</i> Формы реализации лингвокультурологического подхода во внеурочной деятельности при изучении паремий и фразеологизмов о здоровье и болезни..... | 85  |
| <i>Сафонова Е.Е.</i> О речевом портрете политика (на материале публичного дискурса Б.Н. Ельцина).....  | 91  |
| <i>Смирнова Е.Ю.</i> Особенности языковой игры в повести-сказке Э. Успенского «Следствие ведут колобки».....   | 95  |
| <i>Суханова А.Е.</i> Индивидуально-авторские слова в поэзии В. Полозковой: структурно-семантический и функциональный аспект .....                                | 100 |
| <i>Хомченко Ю.А.</i> Особенности восприятия школьниками региональных газетно-публицистических текстов (на материале эксперимента) .....                          | 106 |
| <i>Чичина О.А.</i> Особенности образа адресата в ранней лирике М.И. Цветаевой.....   | 110 |
| <i>Шахматова Е.Д.</i> Прецедентные феномены в поэзии И. Бродского.....   | 115 |
| <i>Якимова Ю.А.</i> Изучение изобразительно-выразительных средств в форме интерактивной игры (на материале поэзии Серебряного века).....                         | 120 |
| <i>Андрейк Д.М.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о женском алкоголизме)..... | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Афанасьева Ю.Ю.</i> Лингвокультурологический комментарий как методический прием в практике преподавания русского языка как иностранного (на материале «Воспоминаний детства» С.В. Ковалевской) .....   | 129 |
| <i>Балабанова Е.Е.</i> Вербализация ценностного представления о школьном конфликте в повести А.Н. Богословского «Верочка» .....   | 134 |
| <i>Балабанова Е.Е.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о супружеской неверности) .....   | 138 |
| <i>Банищikov Д.С.</i> Понятийное моделирование терминополья «урбанистика» (на материале градостроительного интернет-дискурса).....  | 141 |
| <i>Бояринцева Я.Д.</i> Когнитивно-коммуникативные механизмы убеждения в научно-популярной книге Наоми Вульф «Миф о красоте: стереотипы против женщин» .....   | 146 |
| <i>Ведрова Т.А.</i> Отражение сферы информационно-коммуникационных технологий в содержании некоторых нормативных документов педагога .....  | 151 |
| <i>Вилкова Ю.Е.</i> Модель лингвоаксиологического анализа художественного текста.....   | 155 |
| <i>Дмитрук К.В.</i> Лингвостилистический анализ как способ изучения поэтики женских литературных образов (на материале романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») .....   | 160 |
| <i>Дремова М.С.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о бывших супругах и общих детях).....  | 164 |
| <i>Дударева А.И., Кучерова К.А.</i> Фреймовый словарь социальных взаимодействий сквозь призму активной лексикографии .....  | 168 |
| <i>Дукмас А.И.</i> Использование приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо для формирования текстовых компетенций школьников (на материале уроков русского языка и литературы в 9-м классе средней общеобразовательной школы).... | 172 |
| <i>Едигарева Е.А.</i> Концепт «море» в индивидуально-авторской картине мира М.И. Цветаевой .....  | 178 |
| <i>Игольникова С.В.</i> Инструменты и методы, компенсирующие негативные факторы дистанционного образования в средней общеобразовательной школе .....  | 182 |
| <i>Кадычкова О.М.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о вреде курения).....  | 186 |
| <i>Кириченко Е.Ю.</i> Русский язык в китайской аудитории: система приставочных глаголов движения.....   | 190 |
| <i>Ковина А.Р.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о гендерных стереотипах).....   | 195 |
| <i>Коломейцева Т.С.</i> Лингводидактический потенциал голосовых помощников (на примере голосового помощника «Алиса»).....   | 199 |
| <i>Лехнер Э.П.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума, посвященного знакомству в Интернете)....   | 203 |
| <i>Марц А.Е.</i> Геймификация: функционирование термина в узусе и научно-образовательной сфере.....   | 207 |
| <i>Мельников В.А.</i> Тенденции использования электронных ресурсов в сфере педагогического образования в Германии.....  | 211 |
| <i>Никитина Д.Н.</i> Социативы и инструктивы в дискурсе сетевых учительских сообществ: коммуникативные тактики.....   | 215 |
| <i>Ольховатских А.С.</i> Создание и использование потенциала мультимедийных технологий (на материале проекта «Изучение лексики и фразеологии» в 6-м классе средней общеобразовательной школы .....  | 220 |
| <i>Пеньдяк К.Д.</i> Использование ресурса игровых технологий в образовательной деятельности (на материале организации проекта «Знатоки басен» в 5-м классе средней общеобразовательной школы) .....   | 225 |
| <i>Перминова Е.А.</i> Лингвокультурологический потенциал безэквивалентной лексики в практике обучения русскому языку как иностранному .....   | 231 |
| <i>Риф В.Г.</i> Языковая личность подростка: к истории изучения понятия в современной лингвистике .....   | 236 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Романова Н.В.</i> Актуальные подходы к популяризации русского языка средствами информационных технологий в деятельности библиотеки.....   | 241 |
| <i>Серебренникова Е.А.</i> Конститутивные свойства учебника как разновидности учебно-научного текста.....  | 245 |
| <i>Сюй Мин.</i> О некоторых проблемах обучения грамматике в курсе «Русский язык как иностранный» в китайской аудитории.....  | 250 |
| <i>Трофимов И.О.</i> Цифровая образовательная среда: к вопросу определения понятия .....   | 254 |
| <i>Уланова К.М.</i> Создание и использование образовательного ресурса технологии кейс-стади (на материале организации проекта «Использование форм и приемов технологии кейс-стади в процессе изучения романа И.С. Тургенева “Отцы и дети”» в 10-м классе средней общеобразовательной школы)..... | 258 |
| <i>Фикс Е.Э.</i> Модель речевого поведения героев повести Ф.М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели». Лингвометодический аспект.....  | 262 |
| <i>Филатова А.Е.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума о нетрадиционной медицине).....  | 266 |
| <i>Харитоновна В.А.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума, посвященного конфликту поколений) ...  | 270 |
| <i>Чжан Т.</i> Лексическая тема «Родственники, члены семьи» в учебнике «Русский язык: Восток» для студентов университетов Китая.....   | 274 |
| <i>Чжу Н.</i> Особенности публицистического стиля в русском и китайском языках .....   | 278 |
| <i>Чэнь М.</i> Опыт обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в Китайской Народной Республике.....   | 282 |
| <i>Якуба П.С.</i> Использование инструментов прикладной лингвистики в проектно-исследовательской деятельности (на материале форума «тульповодов»).....   | 286 |

#### **Актуальные проблемы обучения иностранным языкам**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Адаховская А.М.</i> Понятие визуализации и методы ее реализации в современном образовании .....     | 291 |
| <i>Полозкова Т.Д.</i> Организация уроков-соревнований в развитии языковой компетенции обучающихся..... | 296 |
| <i>Ярец С.А.</i> Значение дидактических материалов М. Монтессори на уроке английского языка.....       | 300 |

#### **Литературоведение и литературное образование**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Гончаров М.С.</i> Возможности применения квест-технологии на уроках литературы в школе (разработка квест-игры «Код антиутопии» по роману Е. Замятина «Мы») .....                | 305 |
| <i>Демендеева Т.Г.</i> Результаты апробации методической разработки по литературе с использованием игровой технологии (на материале повести А.П. Гайдара «Судьба барабанщика»).... | 311 |
| <i>Евграфова К.Ю.</i> Методика контекстуального анализа при изучении литературы: М. Булгаков и А. Афиногенов .....   | 315 |
| <i>Косумбекова Е.С.</i> «Итальянский текст» в цикле стихотворений В. Полозковой «Открытки из Венеции» .....  | 319 |
| <i>Люберцева И.А.</i> Мотив одиночества в повести Л. Чарской «Записки маленькой гимназистки» .....   | 325 |
| <i>Мирскова К.А.</i> Результаты соцопроса среди обучающихся 11-х классов МАОУ СОШ № 19 г. Томска об истории театральной жизни в СССР в 1920–1930-х гг. ....                        | 329 |
| <i>Муравская О.С.</i> Приемы драмы в стихотворении В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» .....  | 334 |
| <i>Нехай Т.А.</i> Диагностика степени развития навыков смыслового чтения у обучающихся 10-го класса (на примере уроков литературы).....  | 339 |
| <i>Новак У.К.</i> Образ подростка в творчестве Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» .....  | 345 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Полыгалова С.А.</i> Образ моря в повести Т. Михеевой «Янка».....   | 350 |
| <i>Райхе К.А.</i> Повесть Ольги Громовой «Сахарный ребенок»: повествовательная стратегия.....                 | 354 |
| <i>Субботина И.В.</i> Тема красоты в сказках Оскара Уайльда «Счастливый принц» и «День рождения инфанты»..... | 358 |
| <i>Широченко Ю.Н.</i> Изучение пейзажной лирики на уроках литературы в школе .....                            | 363 |

## **Раздел 2. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права**

### ***История России и методика обучения истории и обществознанию***

|  |     |
|--|-----|
| <i>Егорова И.С.</i> От Ледового побоища до Куликовской битвы – совершенствование тактики русских войск .....   | 368 |
| <i>Карпова Р.С., Ларина Д.В.</i> Использование специфики тьюторского сопровождения обучения с целью повышения заинтересованности и мотивации к обучению у школьников на уроках истории в профильном классе ..... | 372 |
| <i>Клокова В.А.</i> Методика проведения мастер-класса по изготовлению русской тряпичной куклы для школьников среднего звена общеобразовательной школы.....   | 375 |
| <i>Лобанова А.Ю.</i> Использование приема театрализации «Историческая сценка» на уроке истории в 5-м классе на примере темы «В афинском театре» .....  | 380 |
| <i>Родиков Г.А.</i> Элементы народной демократии стран и Новгорода XII–XV вв.: сравнительная характеристика .....  | 384 |
| <i>Романчев Д.А.</i> Государственная политика в отношении старообрядчества в XVII – начале XX в. ....  | 389 |
| <i>Скуридина А.С.</i> Работа с периодическими изданиями на примере занятия по теме «Отечественная рок-культура 1980–1990-х гг.» в старших классах среднеобразовательной школы.....                               | 394 |

### ***Проблемы изучения и преподавания всеобщей истории, археологии и этнологии***

|   |     |
|---|-----|
| <i>Аксенов П.А.</i> Толерантность как феномен традиционного общества.....   | 397 |
| <i>Дудин В.К., Шкуратов А.В.</i> К вопросу о формировании естественно-научной грамотности на уроках истории.....  | 401 |
| <i>Ермаков Р.О.</i> «Политический маркетинг» США периода холодной войны.....  | 406 |
| <i>Карпова Р.С.</i> Освещение основных аспектов темы «Социальные движения на Западе во второй половине XX в.» в российских школьных учебниках .....       | 411 |
| <i>Рожнев К.Ю.</i> Изучение социальных структур майя, инков и ацтеков в отечественной историографии .....   | 416 |
| <i>Ярошук Т.А.</i> Кортесы как форма сословного представительства в испанских государствах в эпоху классического Средневековья: основные особенности..... | 420 |

### ***Проблемы правового образования***

|  |     |
|--|-----|
| <i>Абдижали кызы Асел.</i> Правовое регулирование буллинга в Российской Федерации.....                         | 424 |
| <i>Андрянова А.Е.</i> Особенности правового регулирования труда несовершеннолетних в Российской Федерации..... | 429 |
| <i>Коптяева И.М.</i> Создание правового пространства школы .....   | 432 |
| <i>Ларионова А.А.</i> Технология формирования правосознания школьников на примере деловых игр .....            | 436 |
| <i>Рылова В.А.</i> Нормативно-правовые основы управления системой образования Томской области.....             | 440 |

*Научное издание*

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**Материалы**

**XXV Всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции студентов, аспирантов  
и молодых ученых (Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

**Том II**

**Филология и филологическое образование.  
Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории  
и права**

Электронное текстовое издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Готфрид*

Технический редактор: *Ю.А. Ворошилова*

Издание разработано с помощью программного  
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 11.12.2023.

Объем издания – 4,8 Мб. Заказ № 029/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: [izdatel@tspu.edu.ru](mailto:izdatel@tspu.edu.ru)

The background of the page is an abstract, fluid design. It features a gradient of colors, primarily shades of purple and pink, with soft, wavy lines that create a sense of movement and depth. The lines are more pronounced in the upper half of the page and fade into a lighter, almost white background towards the bottom.

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ СЕТЕВОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ